

KEILA CRISTINA ARRUDA VILLAMAYOR GONZALEZ

LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Perspectivas para a prática pedagógica indicadas
na produção acadêmica brasileira entre 1983 e 2001

FLORIANÓPOLIS

2004



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KEILA CRISTINA ARRUDA VILLAMAYOR GONZALEZ

LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Perspectivas para a prática pedagógica indicadas
na produção acadêmica brasileira entre 1983 e 2001

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof. Dra. Eloísa Acires Candal Rocha e co-orientação da Prof. Dra. Eliane Santana Dias Debus.

FLORIANÓPOLIS

2004

AUTOR: KEILA CRISTINA ARRUDA VILLAMAYOR GONZALEZ

TÍTULO: LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Perspectivas para a prática pedagógica indicadas na produção acadêmica brasileira entre 1983 e 2001

Esta dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final pela orientadora e Membros da Banca Examinadora, composta pelas professoras:

Prof. Dra. Eloísa Acires Candal Rocha (UFSC / SC –
Orientadora)

Prof. Dra. Eliane Santana Dias Debus (UFSC / SC - Co-
orientadora)

Prof. Dra. Cleuza Maria Sobral Dias (FURG / RS -
Examinadora)

Prof. Dra. Ana Beatriz Cerisara (UFSC / SC - Examinadora)

Prof. Dra. Diana Carvalho de Carvalho (UFSC/SC -
Suplente)

Florianópolis, ____ de _____ de 2004

ABSTRACT

The proposal of this research was to map and to examine the academic production in the national periodicals, answering questions regarding to the knowledge that the academic research has been revealing for the infantile education on writing language, of the indications of this production to the pedagogic practice in the infantile education as for the relationship to the writing language and the limits and perspectives of the academic production for the definition of the specificities of the infantile education. The selected clipping was based on the archive of the database of the Nucleus of Studies and Researches of the Education from 0 to 6 Years Of Age (NEE0A6) of Santa Catarina's Federal University (UFSC), analyzing six periodicals of national relevance for the area: Notebooks of Research, Cedes Notebooks, CED's Notebooks, Perspective and Ideas, in the period between 1983 and 2001. It was included a periodical that was not in the archive of the NEE0A6, the Revista Criança, for the great number of articles on writing language in the infantile education and totalized the analysis of seven periodicals. As the academic production involves theses and dissertations and articles, it comes as a mapping of the theses and dissertations and focus itself on the articles. The documents were analyzed having as base the studies on the content analysis, being guided by the technique of Vala (1986). After a survey of all the articles that were destined to the thematic *languages in the infantile education*, there were selected only those that were directed to the writing language to constitute the analysis *corpus*. 36 articles were analyzed, making possible to affirm that the most direct indication for the development of the pedagogic practices on writing language in the infantile education was scheduled in the historical-cultural perspective and placed the writing language as another form of language among the children.

Keywords: languages, writing language, infantile education, pedagogic practice, literacy.

AGRADEÇO...

A todos e todas que participaram direta ou indiretamente deste processo, aos que viveram a dissertação, aos que sentiram minha ausência, aos que colaboraram, aos que me interrogaram e aos que compartilharam momentos no trilhar desta caminhada, deixo registrado o meu muito obrigado.

À Prof. Dra. Eloísa Acires Candal Rocha, que me aceitou como orientanda no Programa de Pós-Graduação e contribuiu valiosamente para a definição desta pesquisa e que, mesmo afastada para licença de estudos, continuou contribuindo.

Às Profas. Dras. Diana Carvalho de Carvalho e Eliane Santana Dias Debus, que contribuíram de maneira construtiva na banca de qualificação e que posteriormente vieram a assumir a orientação na etapa final desta pesquisa.

Agradeço especialmente a Eliane Santana Dias Debus pelo desafio de trilhar comigo esta trajetória final; mesmo quando acreditava não estar colaborando, trouxe questões fundamentais para repensar o trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em especial às professoras Ana Beatriz Cerisara e Jucirema Quinteiro, e os professores Paulo Meksenas e João Josué da Silva Filho.

À Bea, que contribuiu para fazer surgir em mim o desejo pela pesquisa.

Às companheiras de "linha" no mestrado: à Arlete, Karine e Alexsandra, com quem gostaria de ter convivido mais; à Maria Luiza (Iza), pelas trocas de idéias e de sonhos; à Fernanda (Fê), pelo carinho e companheirismo; à Ilona (Patrícia), pelo "cuidado" em nossa relação e pelas longas conversas; à Nilva ("Maria"), pelas muitas discussões sobre o texto e a vida. A todas, pelo carinho e pelas gargalhadas.

Às demais colegas de mestrado, Marluce, Fernanda, Patrícia, Lúcia, Salete, e Rose com quem dividi bons momentos.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação da 0 a 6 Anos (NEE0A6), por sua atividade séria, solidária e acolhedora em especial aos que compartilharam (e partilham) das questões acerca da infância.

À Cecília Dolzan, que leu cuidadosamente o projeto da pesquisa e trouxe valiosas sugestões.

À Fernanda Luiz, que se tornou companheira num momento especial e dividiu as sugestões sobre o texto.

Às meninas companheiras de instituição, por me compreenderem e me permitirem tentar outra vez, especialmente à Rô e à Maria. Também pelo apoio, incentivo e valorização ao longo desse processo.

Para além da instituição, àquelas que são (e se tornaram mais) amigas e me ajudaram a recomeçar, Cleide, Rose Bárbara, Andréia, Helena, Juciana, Catarina e Jaque. Às demais companheiras do CEI Flor de Nápolis, pelo apoio, e às crianças do III Período, que aguçaram o desejo por novos conhecimentos.

Aos meus pais, Sixto e Maria Eli, pelo incentivo nos estudos, pelo amor e pelas muitas vezes que me socorreram, especialmente à minha mãe, que muitas vezes me ajudou a pensar nas muitas coisas da vida além do mestrado.

Aos meus irmãos, Sara, Victor e Pablo, que foram companheiros – tios, babás, digitadores, motoristas, cozinheiros – e exerceram muitas outras funções para me auxiliar.

À Lia, pelo “tantão” que cuidou de mim e dos meus filhos.

Ao Tadeu, pelo companheirismo e divisão de noites de estudo, auxiliando-me no uso do computador, pela dedicação aos nossos filhos, mas especialmente pelo incentivo.

Ao Mateus, que se fez companheiro do seu jeito – torcia pra mãe ficar em casa, mas tentou entender as minhas ausências.

À Mariana, pelo carinho e pelas muitas vezes que dormiu sentada no colinho da mamãe em frente ao computador – o que confortou ambas.

Obrigada!!!

RESUMO

A proposta desta pesquisa foi mapear e examinar a produção acadêmica nos periódicos nacionais, respondendo a questões a respeito do conhecimento que a pesquisa acadêmica tem revelado para a educação infantil sobre linguagem escrita, das indicações dessa produção para a prática pedagógica na educação infantil quanto à linguagem escrita e dos limites e perspectivas da produção acadêmica para a definição das especificidades da educação infantil. O recorte selecionado baseou-se no acervo do banco de dados do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 Anos(NEE0A6) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), analisando seis periódicos de relevância nacional para a área: Cadernos de Pesquisa, Cadernos Cedes, Cadernos do CED, Educação e Sociedade, Perspectiva, e Idéias, no período entre 1983 e 2001. Foi incluído um periódico que não estava no acervo do NEE0A6, a Revista Criança, pelo grande número de artigos sobre linguagem escrita na educação infantil e totalizou a análise de sete periódicos. Como a produção acadêmica envolve teses, dissertações e artigos apresenta-se um mapeamento das teses e dissertações e focaliza-se nos artigos. Os documentos foram analisados tendo como fundamentação os estudos sobre a análise de conteúdo, orientando-se na técnica de Vala (1986). Após um levantamento de todos os artigos que se destinassem à temática *linguagens na educação infantil*, foram selecionados somente aqueles que se dirigiam à linguagem escrita para constituir o *corpus* de análise. Foram analisados 36 artigos, podendo-se afirmar que a indicação mais direta para o desenvolvimento das práticas pedagógicas sobre linguagem escrita na educação infantil pautou-se na perspectiva histórico-cultural e situou a linguagem escrita como mais uma forma de linguagem entre as crianças.

Palavras-chave: linguagens, linguagem escrita, educação infantil, prática pedagógica, alfabetização.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 O PROBLEMA E AS QUESTÕES DA PESQUISA	14
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
1.1.1 <u>Levantamento bibliográfico</u>	19
1.1.2 <u>Seleção da produção analisada</u>	21
1.1.3 <u>Técnica para análise da produção</u>	24
 2. EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA – DEFININDO CONCEITOS	28
2.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	28
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA	32
2.3 CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO	41
2.3.1 <u>Métodos e tendências alfabetizadoras</u>	45
2.4 IMPLICAÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	48
 3. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PRODUÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA	53
3.1 OS INDICATIVOS DA PRODUÇÃO EXISTENTE	53
3.2 TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE LINGUAGEM ESCRITA E EDUCAÇÃO INFANTIL	59
 4. ARTIGOS SOBRE LINGUAGEM ESCRITA E EDUCAÇÃO INFANTIL PUBLICADOS NOS PERIÓDICOS NACIONAIS ENTRE 1983-2001	67
4.1 MAPEAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DOS PERIÓDICOS	67
4.2 SELECIONANDO A PRODUÇÃO SOBRE LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	70
4.3 APRESENTANDO OS ARTIGOS DO CORPUS DE ANÁLISE	71

4.3.1 <u>Linguagem Literária</u>	71
4.3.2 <u>Linguagem e Comunicação</u>	76
4.3.3 <u>Linguagem e Escrita</u>	80
4.4 PERSPECTIVAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NOS PERIÓDICOS	92
4.4.1 <u>As definições presentes nos periódicos</u>	92
4.4.1.1 <i>Definição de linguagem</i>	92
4.4.1.2 <i>Definição de escrita</i>	96
4.4.2 <u>A produção acadêmica nos anos 80 e 90</u>	100
4.4.3 <u>Indicativos da produção acadêmica para a prática pedagógica na educação infantil</u>	104
 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	 107
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 113
 APÊNDICES	 121
APÊNDICE A - CORPUS DE ANÁLISE 1983-2001	122
APÊNDICE B - QUADRO DE IDENTIFICADORES	129
APÊNDICE C - QUADRO DE CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS	189
APÊNDICE D - LEVANTAMENTO LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	192
APÊNDICE E - LISTA DE TESES E DISSERTAÇÕES 1983-2001	197

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIG. 1 -	Artigos publicados, por ano, levantados para o projeto de pesquisa...	22
FIG. 2 -	Teses e dissertações no período entre 1983 e 2001.....	61
FIG. 3 -	Teses e dissertações no período entre 1983 e 2001 por estado.....	62
FIG. 4 -	Teses e dissertações por universidades (1983 – 2001).....	64
FIG. 5 -	Evolução das teses e dissertações sobre linguagem escrita e educação infantil no período entre 1983 e 2001.....	65
FIG. 6 -	Gráfico sobre os periódicos analisados.....	68
FIG. 7 -	Periódicos analisados por ano.....	70
FIG. 8 -	Artigos do corpus incluídos no grupo linguagem literária.....	72
FIG. 9 -	Artigos do corpus incluídos no grupo linguagem e comunicação.....	76
FIG. 10 -	Artigos do corpus incluídos no grupo linguagem e escrita.....	81
FIG. 11 -	Artigos publicados na década de 80.....	102
FIG. 12 -	Artigos publicados na década de 90.....	103
TABELA 1 -	Teses e dissertações no período entre 1983 e 2001 por ano.....	60
TABELA 2 -	Teses e dissertações por universidades.....	63
TABELA 3 -	Periódicos analisados.....	68
TABELA 4 -	Periódicos analisados por ano.....	69

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	– Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CED	- Centro de Ciências da Educação
COEDI	– Coordenação Geral de Educação Infantil
FURG	- Fundação Universitária do Rio Grande
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
NEE0A6	– Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 A 6 Anos
PUC	– Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	– Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
s/d	- sem data de publicação
UERJ	– Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UFF	– Universidade Federal Fluminense
UFG	– Universidade Federal de Goiânia
UFMA	– Universidade Federal do Maranhão
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	– Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	– Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	– Universidade Federal de São Carlos
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
UMP	– Universidade Metodista de Piracicaba
UNB	– Universidade de Brasília
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
USP	– Universidade de São Paulo

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um estudo sobre a Linguagem Escrita na Educação Infantil e o seu objetivo norteador é mapear a produção acadêmica publicada em artigos nos periódicos nacionais de educação no período entre 1983 e 2001 e analisar que perspectivas têm sido indicadas para a prática pedagógica sobre a linguagem escrita na educação infantil.

O texto tem a intencionalidade de caracterizar a especificidade da educação infantil em relação às práticas de leitura e escrita, pretendendo desvincular essas práticas de uma versão escolarizada do conhecimento¹ e preparatória para o ensino fundamental.

Neste estudo optei por usar o termo **linguagem escrita** para caracterizar essa especificidade da educação infantil, no sentido de visualizar que, entre outras múltiplas linguagens que circundam o universo infantil, urge a necessidade de pesquisar a escrita, porém contextualizando-a em relação às demais manifestadas pelas crianças.

Acredito que a idéia de trabalhar a linguagem e toda forma de expressão que ela envolve está muito mais condizente com as pesquisas da área de educação e infância do que a de utilizar o termo alfabetização, definido etimologicamente como aquisição do código escrito. Sabe-se, entretanto que existem pesquisadores buscando caracterizar que a alfabetização não está restrita à decodificação (e concordamos com essa afirmação), mas não cabe neste trabalho um estudo aprofundado dessas concepções. Decidi, para este momento, atribuir uma conotação mais específica às práticas de leitura e escrita para a educação infantil.

O grande crescimento de investigações sobre a infância, decorrente da proliferação da educação infantil pós-década de 80, vai delineando um outro perfil

¹ O termo versão escolar do conhecimento é utilizado por Rocha (1991) no sentido de criticar o excesso de fragmentações da prática pedagógica e de regras instituídas no espaço escolar.

para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade, imprimindo-lhe um caráter educativo .

A novidade do tema de educação infantil e a necessidade de estudos que discutam a alfabetização antes da escola suscitam nesta pesquisa a análise da produção acadêmica sobre linguagem escrita no período de 1983 a 2001, com o intuito de contribuir significativamente para a consolidação das especificidades da área.

Reunir a produção acadêmica vai ao encontro do que Fernandes (1991, p.81) tem priorizado como ponto de partida nas indagações das ciências sociais:

[...] o ponto de partida de qualquer investigação consiste em coligir uma documentação mais ou menos homogênea, em que estejam representados todos os fatos particulares acessíveis ao conhecimento investigador.

Os estudos bibliográficos possibilitam o diálogo entre diversos estudos e opiniões, e faz possível a apreensão de todo o conhecimento produzido em determinada época. A relevância desses estudos também foi explicitada por Soares e Maciel (2000, p.9):

As pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas.

A produção acadêmica sobre o assunto deste trabalho é bastante considerável, principalmente nos últimos vinte anos; mas ante esse debate – assim como nos demais que envolvem as áreas humanas e que demonstram uma produção do conhecimento de determinado tema – sente-se a necessidade de realizar um mapeamento das pesquisas a fim de visualizar quantitativa e qualitativamente o que foi produzido sobre a temática. Em resposta às questões sociais prementes, oriundas da prática pedagógica na educação infantil, a presente pesquisa apresenta o mapeamento da produção acadêmica entre as décadas de 80

e 90, para analisar que perspectivas essa produção indica para a prática educativa da linguagem escrita na educação infantil.

A partir do anúncio das leis específicas² e do quantitativo crescente de pesquisas da área, abrem-se caminhos para a constituição dessa educação como área recente de investigações, ampliando a possibilidade de discutir as relações educativas, bem como de apontar perspectivas para a prática pedagógica³ das instituições públicas de educação e cuidado para crianças de 0 a 6 anos.

A partir da década de 90, no Brasil, a perspectiva sócio-histórica ou psicologia histórico-cultural interage com as concepções de educação existentes e vai se estabelecendo como hegemônica. Configura-se uma visão educacional pautada no conhecimento construído historicamente pelos sujeitos, que considera a cultura como elemento primordial para o conhecimento, justamente quando, no âmbito legal e jurídico, a infância emerge como categoria social, e as crianças são **reconhecidas** como sujeitos de direitos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

A concepção de linguagem que norteia esta pesquisa está pautada na perspectiva sócio-histórica (ou histórico-cultural) porque compreende a linguagem como um instrumento de expressão presente na vida das pessoas.

1.1 O PROBLEMA E AS QUESTÕES DA PESQUISA

Ao iniciar a pesquisa, percebi que sua complexidade iria além do que poderia imaginar. Talvez pelo fato de me perceber profundamente envolvida nele: como pesquisadora e professora, comprometida com as discussões da área e bastante incomodada com as questões acerca do trabalho pedagógico com a linguagem escrita.

² Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei 9394/96 (1996).

³ Compreendo por prática pedagógica o conjunto de orientações para o trabalho educativo com a criança, das finalidades às ações e aos procedimentos.

Os questionamentos que originaram o presente estudo surgiram de inquietações advindas da prática pedagógica diária em instituições públicas para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Esse processo teve início no ano de 1999 quando, como professora, deparei-me com um grupo de 32 crianças com idade média de 6 anos em uma instituição pública de educação infantil. Anteriormente, havia trabalhado com grupos de crianças da mesma idade, porém com realidades bem distintas, em escolas de diferentes esferas sociais: pública e privada. Nesses contextos, a prática pedagógica restringia-se a adaptações do ensino fundamental para as classes de pré-escola, que, perceptivelmente, eram consideradas cabíveis no cenário escolar.

Oriunda de uma graduação de Pedagogia, com habilitação para as séries iniciais, percebi-me com dificuldade em articular conhecimentos entre as séries iniciais e a educação infantil, pois, apesar de ser necessária a integração entre as áreas na composição de um todo, no interior das instituições é difícil concretizar esse “diálogo interdisciplinar”. Somente quando ingressei em um Centro de Educação Infantil deparei-me com a **ruptura** das práticas escolares e senti-me motivada a iniciar uma busca independente por conhecimentos nessa área. Desde então foi surgindo a preocupação com a forma como se tratam a linguagem escrita e as práticas de alfabetização na educação infantil.

No dia-a-dia das instituições nota-se que professores e professoras ainda se perguntam se a pré-escola deve alfabetizar ou não, mesmo que essa questão tenha sido bastante discutida na década de 80 por pesquisadores como Ferreiro (1985b; 1988; 1992) e Kramer (1986) – entre outros; eles afirmam ser esta uma questão mal colocada, porque o contato com a escrita já está disponível para as crianças (nas sociedades letradas), independente da autorização prévia dos adultos.

Os anos 80 concentraram um grande crescimento da produção sobre alfabetização no Brasil, período que evidencia a difusão das obras principais de Piaget e das pesquisas de Emília Ferreiro e de seus colaboradores. Entretanto, acompanhando a perspectiva sócio-histórica e os estudos sobre a linguagem escrita

na perspectiva da escola de Vygotsky, que culminam na década de 90, tinha-se a hipótese de uma significativa diminuição da produção sobre o tema, principalmente no que se refere à alfabetização na educação infantil.

No que tange à exploração da escrita pelo viés da interação com o meio, parecia que a questão estava resolvida na pré-escola; no entanto, pesquisas da área⁴, especificamente sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil, têm demonstrado as grandes dificuldades dos professores em trabalhar com a linguagem escrita. As práticas revelam a inquietação dos professores com esse período⁵, associada à preocupação com a preparação para a escola (ROCHA, 1991).

Outra situação encontrada no cotidiano da educação infantil é uma naturalização da antecipação das práticas de ensino fundamental. Para os pais e a sociedade em geral, as expectativas sobre a educação das crianças são as de que se alfabetize o quanto antes, devido a diversos fatores, como a possibilidade de reduzir os gastos com educação, a preparação para o mercado de trabalho e a expectativa de sucesso escolar e financeiro.

Entretanto, a naturalização dessas práticas vem ocorrendo sem que se considerem as especificidades da educação infantil, revelando ambivalência quanto à definição de suas funções. Novos parâmetros legais e indicações da pesquisa científica têm alertado, principalmente a partir de 1988⁶, para a necessidade de definição da particularidade da educação infantil, que se concentra nas relações estabelecidas em torno do binômio educar-e-cuidar⁷, desvinculando-se da centralidade de um ensino nos moldes escolarizantes.

⁴ Silva (1989), Rocha (1991), Souza (1997), Silva Filho; Strenzel (1997), Strenzel (2001), Oliveira (2001), Demartini (1999), Mezacasa (2003), entre outras.

⁵ A maior ênfase é dada ao período entre 5 e 6 anos de idade das crianças, que coincide com o período de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental.

⁶ Após o reconhecimento por lei, principalmente, pela Constituição Federal, em 1988; pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990; e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

⁷ O binômio educar e cuidar pode ser explicado da seguinte forma: “A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de **cuidado-e-educação** adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas.

Os estudos da infância têm permitido alguns indicativos, entre eles o de que não se quer escolarizar na educação infantil. Enfatizo que a forma de escolarizar que não se quer para a educação infantil também não se quer para o ensino fundamental, mas a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade precisa demarcar sua especificidade, que, neste momento, se dá através da negação da escolarização. Considera-se escolarização o excesso de rituais, repetições e memorizações, a passividade e a falta de oportunidade para a criança pensar, agir, manifestar-se e relacionar-se com seus pares (Kramer, 2003).

Apresento assim, a proposta desta pesquisa que emerge das discussões sobre a linguagem escrita, pautada em Luna (2000, p.37) que explica os procedimentos no planejamento de uma pesquisa e, ao referir-se ao aspecto da relevância, enfatiza que “há pelo menos dois tipos de relevância a considerar: a teórica e a social”. A partir disso, a proposta desta pesquisa é contemplar os dois tipos de relevância – a relevância social, que atende a necessidade de repensar as práticas com a linguagem escrita na educação infantil, apresentada por professores e professoras da área, e de garantir os direitos sociais das crianças; e a relevância teórica, que supre a necessidade de reunir as produções e fazer um mapeamento da pesquisa acadêmica nacional que contempla a linguagem escrita na área educação infantil. Além da necessidade da área, há também meu intuito de imprimir um caráter próprio à linguagem escrita no âmbito das relações educativas na educação infantil.

É pertinente então questionar qual o lugar da linguagem escrita no contexto das práticas educativas no âmbito da educação infantil. Se mais recentemente a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade toma a direção de garantia e definição dos direitos das crianças e de suas especificidades (e da conseqüente diferenciação do ensino fundamental), indaga-se quais são, na década de 90, as

[...] A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la” (KUHLMANN, 2000, p.60, grifo do autor). Mais informações em Cerisara (1999).

consequências práticas para o estudo da linguagem escrita na educação infantil, sobretudo sob o patamar da psicologia histórico-cultural. Pergunta-se então:

- Qual o conhecimento que a pesquisa acadêmica (entre as décadas de 80 e 90) tem revelado para a prática pedagógica da educação infantil?

Nesse contexto, configuram-se as questões norteadoras desta investigação:

- Quais as indicações da produção acadêmica para a prática pedagógica na educação infantil quanto à linguagem escrita?
- Quais são as perspectivas da produção acadêmica para a definição das especificidades da educação infantil?
- Que tendências conceituais relativas à linguagem escrita, alfabetização e ao letramento na educação infantil estão expressas na produção acadêmica?

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para entender e analisar a produção acadêmica na década de 90, faz-se necessário iniciar a análise a partir da década anterior, a de 80, que se configura como período marcante no que diz respeito ao número de trabalhos publicados sobre o tema – as discussões sobre a alfabetização e sobre a especificidade da educação infantil. Dessa forma, passo a estabelecer o período entre 1983 e 2001 como foco da análise⁸.

Parte-se da produção acadêmica difundida nos anos 80 no intuito de compreendê-la e perceber as projeções para a década seguinte, para então ter visibilidade dos indicativos da década de 90. Para tanto, será preciso abordar não só a alfabetização, entendida tanto como expressão de uma linguagem que faz parte do processo educativo das crianças quanto como uma concepção de educação infantil. As duas décadas selecionadas abrangem os momentos mais representativos

⁸ Esse período também foi definido tendo em vista acompanhar o período de outros estudos que passaram a compor o Banco de Dados do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 Anos – NEE0A6 (UFSC), que serviu de base para este levantamento, conforme exposto mais adiante.

das discussões sobre a linguagem escrita e sobre a educação infantil, porque nesse período as questões sobre a linguagem eclodiram sob diferentes perspectivas teóricas, dentre elas os posicionamentos construtivistas e sociointeracionistas.

Para a realização desta pesquisa foi necessário estabelecer alguns procedimentos, que se estruturaram em diferentes etapas: levantamento bibliográfico, seleção dos periódicos na constituição de um *corpus* de análise e estudo exploratório e determinação da técnica utilizada para a análise da produção.

1.2.1 Levantamento bibliográfico

Diante dessas opções preliminares, lancei-me à revisão bibliográfica, “garimpando”⁹ todo o material que anunciasse a temática de linguagem escrita na educação infantil, a partir das palavras-chave: linguagem, alfabetização, escrita, educação infantil e pré-escola. Mesmo sabendo da generalidade dessas palavras-chave, que passariam por posteriores redefinições a partir do aprofundamento das leituras, optei por mantê-las assim para efetivar a maior abrangência possível sobre a temática. É importante ressaltar que esse nem sempre é o melhor caminho, pois muitas vezes o resumo, o título e as palavras-chave não expressam corretamente o conteúdo dos trabalhos, que podem conter capítulos bastante significativos para a produção acadêmica.

O primeiro levantamento foi realizado no banco de dados da Universidade Federal de Santa Catarina, na própria Biblioteca do Centro de Ciências da Educação, que trouxe um quantitativo de mais de oitocentos exemplares, entre livros, dissertações e teses. Após leitura mais apurada desses exemplares e exclusão daqueles que não tratavam da temática selecionada para esta investigação, foi possível eleger e delinear as referências que se faziam imprescindíveis para este estudo.

Para dar continuidade ao levantamento bibliográfico, visualizar a produção acadêmica nacional e, conseqüentemente garantir a fidedignidade dos dados, foram

⁹ Faço a utilização do termo garimpar com o mesmo sentido atribuído por Ostetto (2000, p.29).

consultados os dados de outras bases, *on line*: o banco de dados da CAPES¹⁰ e o banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP¹¹.

Apesar de serem localizados mais de duzentos títulos pertinentes à temática a partir das palavras-chave, uma leitura mais detalhada definiu três trabalhos como referência para esta pesquisa.

A intencionalidade de olhar para a linguagem escrita a partir da educação infantil a fim de garantir as especificidades e direcionar as contribuições, principalmente para a educação das crianças pequenas¹² colaborou para direcionar o levantamento inicial para a base de dados do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de Zero a Seis Anos – NEE0A6¹³.

O NEE0A6 vem apresentando uma trajetória de pesquisa desde o ano de 1990 com o “objetivo de consolidar um espaço de reflexão e de produção de conhecimento nesse campo, a partir do envolvimento de educadores e pesquisadores que atuam em diferentes setores junto a crianças de 0 a 6 anos [...]” (CERISARA; ROCHA; SILVA FILHO, 2002, p.204). O acervo é sistematizado a partir de pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado e atualizado periodicamente; a organização dos dados sobre infância no Brasil foi feita a partir do ano de 1983, data delimitada propositadamente para este estudo.

Num primeiro momento, cogitou-se a hipótese de reunir e analisar toda a produção da base de dados, incluindo teses, dissertações e artigos, que vêm sendo constantemente atualizados por projetos de iniciação científica, de mestrado e por outras pesquisas, constituindo-se num terreno fértil para investigações sobre a infância. Entretanto, o número elevado de pesquisas¹⁴ impossibilitou a análise no tempo previsto para este trabalho, determinando a necessidade de atribuir um foco nessa produção.

¹⁰ Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>

¹¹ Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Daqui a diante Inep.

¹² Refiro-me a crianças pequenas como as crianças pertencentes à educação infantil, de 0 a 6 anos de idade.

¹³ Daqui a diante NEE0A6.

¹⁴ De acordo com os números indicados no parágrafo a seguir.

Da produção acadêmica nos Programas de Pós-Graduação em Educação, a base de dados do NEE0A6 apresenta o número de 60 dissertações e uma tese, comprovando a impossibilidade de analisar todas elas. Portanto, o quantitativo de teses e dissertações será utilizado nesta investigação apenas para caracterizar essa produção e para auxiliar subseqüentes estudos. A escolha viável foi a de analisar os artigos publicados nos periódicos nacionais no período entre 1983 e 2001.

A opção por periódicos explica-se pelo fácil acesso a eles e pelo seu caráter recente, pois eles são publicados e apresentados com certa periodicidade. Justifica-se assim que a seleção dos periódicos seja realizada na base de dados do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos, da Universidade Federal de Santa Catarina.

A escolha da área educacional explica-se também pela possibilidade de retorno imediato desta pesquisa para a própria área, já que este trabalho permitirá visualizar as orientações pedagógicas sobre a linguagem escrita na educação infantil.

1.2.2 Seleção da produção acadêmica

No processo de (re) definição do projeto de pesquisa, foram selecionados, entre os periódicos definidos para esta investigação, aqueles dirigidos à área da educação de grande circulação nacional que estão inseridos no acervo do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de 0 a 6 Anos (NEE0A6), a saber: Cadernos do CED, Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Idéias e Perspectiva.

A partir dessa seleção, organizou-se um levantamento dos artigos inseridos nesses periódicos em forma de estudo exploratório e chegou-se a um total de 14 artigos publicados no período entre 1983 e 2001. O estudo exploratório constituiu-se em levantamentos sistematizados sobre a temática, uma vez que a pesquisa é de ordem bibliográfica. O levantamento da produção acadêmica¹⁵ dividiu-se em dois

¹⁵ Sobre a produção de teses e dissertações ver capítulo 3 e apêndice E.

tipos de textos: teses e dissertações; e artigos apresentados no período compreendido por este estudo. Esse número evidenciou certa ausência de publicações em anos intercalados no período compreendido por esta pesquisa, e depois de 1993 nenhuma publicação foi encontrada (conforme Figura 1). Fazia-se necessário aprofundar esses dados no intuito de refletir e discutir os indicativos da aparente redução da produção: A ausência de publicação em alguns anos intercalados¹⁶ e seu completo desaparecimento pós-1993 traziam quais indicativos?

ANO	ARTIGOS
1984	01
1985	03
1986	01
1987	01
1988	02
1990	01
1992	04
1993	01
TOTAL	14

Figura 1 - Número de artigos publicados sobre educação infantil e linguagem escrita por ano, levantados para o projeto de pesquisa no período entre 1983 e 2001:

Fonte - Banco de dados do NEE0A6 para o projeto de pesquisa como *corpus* de análise.

Ao obter esses dados comecei a questionar o que havia ocorrido com a produção sobre essa temática nos periódicos entre 1983 e 2001 e onde estariam os artigos publicados no período em que não apareceram nos periódicos selecionados. Estaria “garimpando” no lugar correto?

Retornando ao levantamento bibliográfico, que foi se construindo paralelamente ao levantamento destinado para a pesquisa bibliográfica, percebi que um periódico de grande circulação nacional e divulgado por órgãos oficiais (MEC) possuía número significativo de artigos sobre linguagem escrita e educação infantil e

¹⁶ Os anos de 1983, 1989, 1990, 1991, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000 e 2001 não apresentaram artigos sobre a temática pesquisada no primeiro levantamento realizado, conforme a Figura 1.

não fazia parte do acervo do NEE0A6. Trata-se da Revista Criança – a Revista do Professor de Educação Infantil.

Decidida pela inclusão de mais um periódico, ainda se fazia necessário ampliar o conceito de linguagem assumido no estudo. Considerando que a linguagem escrita é uma das linguagens entre outras tantas que as crianças possuem, foi primordial repensar o levantamento incluindo todas as formas de linguagem (corporal, oral, verbal, literária, musical, matemática, digital, entre outras), uma maneira de situar a linguagem escrita como manifestação de mais uma expressão infantil.

Os dados levantados foram acrescidos à seleção da produção referente à temática pesquisada, que já somava um total de 58 artigos. A Revista Criança colaborou substancialmente para essa produção, pois aproximadamente 47% do total de textos (58) selecionados dessa fonte na abrangência deste estudo que envolve o período de dezoito anos compreendido no mapeamento¹⁷.

Como esse periódico não faz parte do banco de dados pesquisado, fez-se necessário localizar todos os exemplares e levantar os artigos um a um, reunindo e demarcando o caráter oficial da produção, que é originária do Ministério de Educação. A Revista Criança acrescenta 32 artigos sobre linguagens na educação infantil no período compreendido pela pesquisa. Ampliou-se assim o quantitativo, de 14 para 58 artigos referentes à linguagem e educação infantil¹⁸.

A partir das informações obtidas no levantamento, do mergulho nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação e nas bibliografias pertinentes ao estudo, do aprofundamento das questões da pesquisa e da conseqüente construção do arcabouço teórico, definiram-se elementos para o redirecionamento da pesquisa e para a seleção de um *corpus* de análise.

¹⁷ Ver apêndice D – artigos selecionados sobre linguagens na educação infantil no período entre 1983-2001. Foram selecionados todos os artigos que se referiam a linguagem na educação infantil, considerando-a como forma de expressão e comunicação.

¹⁸ Mais informações sobre os artigos selecionados no quarto capítulo, ver apêndice A.

Os 58 artigos selecionados puderam ser agrupados por especificidades das formas de linguagem: expressão artística, matemática, literária, de comunicação e escrita. Destas, foram selecionadas para compor o *corpus* de análise as que envolvessem de forma mais direta o trabalho pedagógico com a linguagem escrita – foram definidos 36 artigos, agrupados assim: Linguagem Literária, Linguagem e Comunicação, Linguagem e Escrita.

Os artigos componentes do *corpus* foram recolhidos na Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que possui amplo acervo da área educacional e que também subsidiou o levantamento realizado para constituir o banco de dados do NEE0A6.

As questões norteadoras da análise dos artigos foram as mesmas que nortearam (e norteiam) este estudo como um todo, desvelando qual o conhecimento que a produção acadêmica tem revelado acerca da linguagem escrita na educação infantil.

1.2.3 Técnica para a análise da produção

Visualizar os agrupamentos efetuados a partir da seleção dos artigos foi possível na medida em que se seguiu à construção de um quadro de identificadores¹⁹ (apêndice B) sugeridos nos estudos de Vala (1986) sobre a análise de conteúdo, e fundamentam esta pesquisa.

De acordo com este autor, a análise de conteúdo “é uma técnica de tratamento de informação, não é um método” (VALA, 1986, p.104), pois a idéia de técnica permite inserir-se em qualquer tipo de procedimentos de investigação, independentemente do caminho escolhido pelo investigador para trilhar a sua pesquisa. Vala (1986, p.108)²⁰ afirma que qualquer direção assumida pressupõe um mínimo de operações, como a definição do quadro de fundamentação teórica e dos

¹⁹ Mais adiante, explico o quadro de identificadores conforme a técnica esplanada por Vala (1986).

²⁰ Esses procedimentos metodológicos vão ao encontro do que Vilarinho (2000) utiliza como técnica para a análise de produção.

objetivos; a determinação de um *corpus*; o estabelecimento de categorias e a determinação das unidades de análise.

No que tange à constituição do *corpus*, afirma o autor que:

[...] se os documentos-fonte susceptíveis de permitir o estudo do problema foram produzidos independentemente da pesquisa, o analista procede habitualmente a uma escolha, e dentro do tipo de documentos escolhidos terá ainda muitas vezes que proceder a alguma selecção, com base em critérios que explicitará (VALA, 1986, p.108)

A afirmação de que a análise de conteúdo exige um levantamento criterioso dos dados, que pode ser realizado mais de uma vez, justifica a necessidade de sistematizar os dois levantamentos sobre a temática linguagem e educação infantil efetuados neste estudo²¹, pois os documentos-fonte já faziam parte de uma base de dados, mas os critérios de seleção dos textos precisaram ser revistos para a constituição do *corpus*.

Vala (1986, p.112) afirma que, após definir o quadro teórico, pode-se partir para um estudo exploratório sobre o *corpus*, o que permite ao investigador, “através de sucessivos ensaios, estabelecer um plano de categorias que releva simultaneamente da sua problemática teórica e das características concretas dos materiais em análise”.

A prática da análise de conteúdo baseia-se na classificação e na categorização, no intuito de reduzir-lhe a complexidade, poder identificá-lo e atribuir-lhe sentido. A determinação das categorias permite visualizar a análise e são elementos-chave de quem analisa (Vala, 1986, p.110). As categorias foram pré-definidas para o quadro de identificadores: definição de linguagem, de escrita, de educação infantil e indicações para a prática pedagógica.

Unidade de registro, unidade de contexto e unidade de enumeração são os pressupostos citados pelo estudioso para a análise de conteúdo (VALA, 1986, p.114). A unidade de registro (ou subcategoria) é a palavra ou trecho “determinado

²¹ A figura 6 evidencia o número de artigos selecionados por ano que constituem o corpus de análise.

de um conteúdo que se caracteriza, colocando-a numa dada categoria”; a unidade de contexto é definida a partir da unidade de registro e é a frase em que a palavra ou trecho (subcategoria) aparece para demarcar a subcategoria; a unidade de enumeração é a incidência com que cada unidade de registro (ou subcategoria) aparece no conteúdo do texto analisado (VALA, 1986, p.114). Por esse motivo, estabeleceu-se um quadro de identificadores²² que continha esses pressupostos. Foram extraídos os trechos pertencentes ao texto, numerados, e, para efeitos de localização, os números foram colocados no texto e no quadro, com equivalência de números.

Os trechos foram selecionados cada vez que apareciam palavras-chave como leitura, escrita, linguagem, educação infantil e pré-escola, elas foram destacadas no texto por meio de sublinhado²³ e classificadas no quadro em categorias (conforme apêndice B). Essas categorias foram construídas *a priori*, como indicam os estudos que fundamentam esta pesquisa, que propõem “a construção de um sistema de categorias [que] pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos” (VALA, 1986, p.110). Neste caso, utilizei a combinação dos dois processos, porque mesmo tendo definido as categorias *a priori*, após a leitura integral dos textos verifiquei-as e percebi que elas se mantinham, efetuando duas seleções: *a priori* e *a posteriori*.

A partir do quadro de identificadores torna-se perceptível a análise direta dos textos, e então, após a identificação dos trechos, foi possível classificá-los e analisá-los fidedignamente.

Para melhor compreensão a presente pesquisa foi organizada da seguinte forma:

²² Ver quadro de identificadores no apêndice B.

²³ Vala (1986) sugere que as palavras-chave sejam destacadas por cores, entretanto, considerando que a reprodução desse material poderá ser feito em copiadoras preto e branco, ficaria inviável perceber as diferentes cores; por esse motivo, optou-se por utilizar o sublinhado para todas as palavras-chave.

Nesta introdução apresenta-se a temática da pesquisa e os caminhos percorridos no processo, a definição das questões de pesquisa e os demais procedimentos metodológicos, sintetizando a técnica utilizada para a análise da produção.

No segundo capítulo busca-se articular as áreas da educação infantil e da alfabetização, apontando os conhecimentos produzidos na constituição dessas áreas. São apresentadas as definições conceituais de acordo com o momento histórico, até focalizar a perspectiva histórico-cultural, base que fundamenta esta investigação.

No terceiro capítulo é apresentado o levantamento de teses e dissertações que constitui a produção acadêmica, no intuito de fazer um mapeamento e evidenciar os dados quantitativos dessa produção.

O quarto capítulo traz os artigos sobre linguagem escrita selecionados para a pesquisa – os componentes do *corpus* da análise – reunidos em grupos com abordagens afins, faz uma apresentação dos mesmos, caracteriza-os e busca apresentar os indicativos para a prática pedagógica nas décadas de 80 e 90.

As considerações finais - e provisórias - evidenciam a compreensão dos dados obtidos nesta pesquisa e a contribuição para a prática pedagógica da área de educação e infância, bem como sugere algumas perspectivas para novos estudos.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA – DEFININDO CONCEITOS

Este capítulo traz as definições ocorridas ao longo do tempo acerca da infância, da educação infantil, da alfabetização e da linguagem, situando esta pesquisa na perspectiva histórico-cultural. Iniciar pela infância é intencional, para manter o objetivo de redirecionar as contribuições da pesquisa para a área estudada.

2.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é definida ao longo do tempo de acordo com a visão de infância e de educação pensadas para uma determinada sociedade, sendo fortemente marcada pelo momento histórico vivido.

Ao discutir a idéia de infância no pensamento pedagógico, Charlot (1979) apresenta as diferentes visões e concepções de infância que se delinearam ao longo dos séculos conforme as teorias educacionais, ressaltando que a “pedagogia não considera a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura” (CHARLOT, 1979, p.99). O interesse pela própria criança se inicia apenas no século XVII, marcando o nascimento do “sentimento de infância” que supera a artificialidade da iconografia religiosa, distanciando a infância da santidade à que era designada nos séculos anteriores.

O interesse pela criança, ao longo da história, nos faz vislumbrar a imagem de um ser contraditório e nos permite analisar as relações estabelecidas historicamente entre a criança e o adulto. Charlot (1979, p.102) assim retrata essas contradições:

A criança não é, por natureza, ao mesmo tempo inocente e má. Tem confiança no adulto, ama-o, mas responde agressivamente às frustrações, às vezes inevitáveis, aliás, que o adulto e a sociedade lhe infligem. A criança não é, por natureza, perfeita e imperfeita, independente e dependente. Tem necessidade do adulto, imita-o, toma-o por modelo, mas, ao mesmo tempo, necessita libertar-se de sua necessidade do adulto e afirmar, sem cessar, sua especificidade e autonomia. A criança não é, por natureza, herdeira e inovadora. Sua personalidade se constrói sob a influência da ação dos adultos e da sociedade; a criança não pode abster-se destes, mas, por essa mesma razão, não pode, ao mesmo tempo, não

querer abster-se deles e é inevitavelmente levada a rejeitar alguma dessas influências.

A criança é vista, pois, pelo adulto de maneira contraditória, constituindo-se ao mesmo tempo em possibilidade de recomeçar e em ameaça do que poderá ser, ou seja, o adulto e a sociedade projetam nela, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas (CHARLOT, 1979, p.108). Assim, a imagem da criança é fortemente marcada pelas projeções que o adulto e a sociedade fazem dela.

A demarcação do que o adulto e a sociedade esperam das crianças e o espaço que elas vêm conquistando é um dado processual e mais recentemente, vem sendo estudada por Pinto e Sarmiento (1997), que chamam a atenção para a ascensão da criança como tema relevante em nosso meio. Mesmo **reconhecida** desde os séculos XVII e XVIII, contextualizada em diferentes concepções ao longo do tempo, somente no século XX, aproximadamente no final dos anos 80, é que se consolida uma sociologia da infância, com concepção específica de criança e de infância.

Para alguns pesquisadores europeus as contradições, também denominadas paradoxos, marcam historicamente a infância, evidenciando espontaneísmo versus controle, e ao mesmo tempo em que são prioridades, são excluídas através de decisões políticas. No contexto europeu²⁴ as crianças são muito importantes, mas seu peso vem diminuindo na sociedade, já que o controle de natalidade causa um diminuto número de crianças por família.

Nesse contexto, aparece o caráter social da infância – a criança não é percebida isolada, mas como sujeito de direitos, integrante de um grupo, de uma classe –, a classe das crianças; são compreendidas como seres plurais e ricos na sua diversidade, entretanto não possuem um fim predeterminado de classe, já que a terminalidade (ou não) se estabelece de acordo com a cultura, consolidando a infância como categoria social.

No Brasil, o recente reconhecimento da educação infantil como direito das crianças retrata uma idéia de infância como categoria social, como uma fase da vida

do indivíduo que possui necessidades especiais, assim como as demais fases da vida, e não representa uma incompletude ou ausência de algo.

De acordo com as discussões que vão se delineando em torno da educação infantil, as políticas públicas voltadas para a infância no Brasil passam a considerar as crianças como sujeitos de direitos, principalmente no início da década de 90, quando a Coordenação de Educação Infantil (COEDI) – e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) - elaboram uma série de documentos que definem uma política para a área.

Destaca-se, dentre os documentos, uma série de critérios elaborados em forma de cadernos, e o documento, intitulado **Esta creche respeita a criança – critérios para a unidade creche**²⁵, explicita a finalidade da educação infantil fundamentada nos direitos das crianças, numa perspectiva que vai ao encontro do que pesquisadores e profissionais têm enfatizado como possibilidades para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos.

No intuito de referenciar a educação defendida, demarcando o que se pensa para a educação infantil no contexto atual, serão citados os 12 critérios apresentados no documento porque formam um conjunto de fatores que pretendem contemplar os direitos das crianças, entretanto, dentre eles destacam-se os seis primeiros como os que mais especificamente garantem subsídios para as reflexões sobre a temática deste estudo:

- *nossas crianças têm direito à brincadeira;*
- *nossas crianças têm direito à atenção individual;*
- *nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante;*
- *nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;*
- *nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos;*

²⁴ CAMPOS, Maria M. & ROSEMBERG, Fúlvia. 1995. Esta creche respeita a criança. In: MEC/ SEF/ COEDI. Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Brasília.

- *nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa;*
- *nossas crianças têm direito ao contato com a natureza;*
- *nossas crianças têm direito à higiene e à saúde;*
- *nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia;*
- *nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos;*
- *nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade*
- *nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.*

A preocupação, por parte das políticas públicas, de elaborar um documento específico sobre a educação infantil pautado nos direitos das crianças traz indicativos da relevância que essa educação vem assumindo no contexto nacional.

A definição das funções da educação infantil aparece em um documento atual elaborado pelo Governo Federal (BRASIL, 1998)²⁶ que traz indicativos para o currículo de educação infantil. Essas funções corroboram o direcionamento das pesquisas recentes no redimensionamento da orientação do trabalho educativo, buscando vivenciar os direitos das crianças.

Denominado de **Diretrizes Curriculares**, o documento demonstra discordância com a inclusão dos moldes escolarizantes do ensino fundamental na educação infantil, moldes enraizados em muitas práticas pedagógicas com crianças de 0 a 6 anos de idade, pautando-se na especificidade dessa educação. Ao perceber a criança como ser total, completo e indivisível, mostra-se em desacordo com a ênfase no treinamento, no “exagero de atividades acadêmicas e no disciplinamento estéril” (BRASIL, 1998, p.13). Assim justifica um currículo rico em ludicidade e mantenedor da relação indissociável entre educar-e-cuidar:

Por isto, ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para a educação infantil, é importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Ensino Fundamental, a partir da 1ª. série, mas que não seriam aceitáveis para as crianças mais novas (BRASIL, 1998, p. 6).

²⁶ BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. MEC/ SEF/ COEDI, 1998.

As funções da educação infantil são definidas, nesse contexto, como um espaço que respeite os estudos e as pesquisas atuais sobre os modos de ser das crianças e de relacionar-se com elas; que as contemple na vivência dos seus direitos; que possibilite experiências ricas e prazerosas, a fim de possibilitar que expressem suas múltiplas linguagens.

O reconhecimento por lei – Lei 9394/96 – da legitimidade da educação infantil explicita-se ao definir-se como finalidade dessa educação “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL,1996), e destacam-se os indicativos para a definição de uma educação traduzida na indissociabilidade da relação educar-e-cuidar.

Retomando a idéia inicial de que a educação infantil assume uma função engajada às concepções de infância e de educação de cada época, faz-se necessário ainda situar as concepções educativas da atualidade.

As mudanças conceituais sobre a infância estão inseridas em um projeto maior de educação, que, por sua vez, se expressa em teorias educacionais que possuem os seus fundamentos na filosofia e que trazem consigo uma visão de homem, de sociedade e de cultura.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA

Pensar na educação de crianças de 0 a 6 anos no momento atual é uma forma de lhe garantir a legitimidade já reconhecida por lei, o que tem contribuído para a constituição da educação infantil como área recente de investigação e amplia a possibilidade de discutir as relações estabelecidas, bem como de conhecer o dia-a-dia das instituições coletivas e públicas de educação e cuidado.

A indicação das pesquisas recentes na área da educação da criança de 0 a 6 anos (em creches e pré-escolas) tem revelado o fortalecimento da área e, em consequência, o aparecimento de uma variedade de temas tratados nas pesquisas, entre eles o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil e, mais

especificamente, na pré-escola²⁷. Mesmo que a linguagem escrita se constitua num campo vasto de discussões e ressignificações no campo da educação em geral, é imprescindível identificar que papel tem assumido na educação infantil.

Ao estudar relatos de pessoas idosas para historicizar o processo de alfabetização no final do século XIX, Demartini (2001) registra as próprias crianças como agentes do processo de conhecimento o que a pesquisadora considera uma reafirmação da necessidade de refletir e repensar as práticas de leitura e de escrita. Nas palavras de Demartini (2001, p.121):

A procura da escrita e da leitura por parte dos diferentes segmentos da sociedade brasileira, ao longo do tempo, e o atendimento e expansão do sistema educacional ainda são questões que merecem reflexão aprofundada e pesquisas específicas, dado o caráter polêmico e as posições divergentes com relação às mesmas.

Em sua trajetória, a pré-escola, inserida na educação infantil, perpassada por diferentes concepções de infância, caracterizou-se sem uma divisão linear na história e não querendo simplificar demais esse histórico, pode-se defini-la como guardiã, preparatória e compensatória, até ser explicitada sua função educativa nos anos 80, o que é justificado por Kramer e Abramovay (1988, p.31):

Quando dizemos que a pré-escola tem uma função pedagógica, referimo-nos a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida, e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos.

A função pedagógica da pré-escola surge, nesse momento, para superar a visão assistencialista de educação, conferindo-lhe uma importância maior do que só “assistir” às crianças ou ser um mero depósito de crianças. Não se trata de demarcar a função assistencialista versus a pedagógica, como destaca Kuhlmann (1999, p.60):

²⁵ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9394/1996), a educação infantil é oferecida em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), mas a temática alfabetização aparece com maior visibilidade na prática pedagógica com crianças de 4 a 6 anos. Entretanto, não posso deixar de considerar que, muitas vezes, no interior das instituições, a denominação de ‘pré’ se restringe – erroneamente – às turmas de 6 anos exclusivamente.

A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Entretanto, a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de **guardar as crianças** que as frequentam (grifo meu).

Nesse momento histórico, o processo de alfabetização aparece como concretizador da função pedagógica da pré-escola, sendo entendida não como uma alfabetização que se restringe a rituais e repetições de escrita e leitura, e sim como leitura de mundo²⁸ e ampliação dos conhecimentos.

Torna-se fundamental reiterar Kuhlmann (1998, p.54), no sentido de não dicotomizar o assistencial e o pedagógico porque ambos estão intimamente interligados no processo educacional, “o que diferencia as instituições não são as origens nem os propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida”.

Na seqüência dessa trajetória, demarcando a década seguinte, a educação infantil tem o reconhecimento do seu valor social e do seu caráter educativo via legislação nacional²⁹, o que lhe garante especificidade e a conseqüente diferenciação em relação ao ensino fundamental.

As especificidades podem ser destacadas conforme aparecem em análise dos pareceres de profissionais e pesquisadores sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, nos quais Cerisara (2000) expressa a preocupação percebida nos pareceres com a garantia das especificidades da educação infantil.

Resumem-se as especificidades na dimensão educar-e-cuidar como binômio indissociável, em oposição ao ensino e à assistência; tomar a criança como ponto de partida, em oposição à ênfase no conteúdo; necessidade de contribuição de diferentes áreas do conhecimento³⁰, em oposição à exclusividade da psicologia – buscando superar a visão reducionista de criança, vista somente como aluno (CERISARA, 2000).

²⁸ Termo cunhado por Paulo Freire para não restringir a alfabetização à decodificação de símbolos, afirmando que ela é uma leitura de mundo, uma visão crítica sobre o que nos cerca. (Harris; Hodges, 1999).

²⁹ Constituição Federal do Brasil (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

³⁰ Cito algumas: antropologia, filosofia, linguagem e sociologia.

Caracterizar a educação infantil como um espaço de educação e cuidado faz sentido porque considera como ponto de partida o ponto de vista das crianças para organizar as propostas pedagógicas. O reconhecimento de sua especificidade retira do centro das práticas pedagógicas na educação infantil a preparação para a escola, o que leva muitas pessoas a reclamarem a falta de ensino e, muito mais, a falta de preparação para o exercício do papel de aluno.

Um trabalho apresentado por Dias (2000, p.98) corrobora a percepção de reprodução e naturalização das práticas do ensino fundamental na educação infantil:

São encontradas práticas na educação infantil que reduzem a alfabetização a uma aprendizagem mecânica que limita a criança à execução de tarefas de preparação para a primeira série, como se coubesse somente a esta série a responsabilidade da alfabetização, o que a descaracteriza como um processo contínuo, conforme têm mostrado as teorias e estudos recentes.

O binômio educação infantil e ensino fundamental caracteriza-se por ter uma fronteira movediça, principalmente no período da educação infantil que antecede a passagem para o ensino fundamental. Ainda com uma concepção de infância de preparar para, muitas práticas nesse período da educação infantil reproduzem o dia-a-dia de uma primeira série do ensino fundamental, e a justificativa é que assim as crianças estarão melhor preparadas para a etapa seguinte.

A antecipação e a reprodução das práticas do ensino fundamental para a educação infantil desconsideram a especificidade dessa etapa, no sentido de que a educação infantil possui objetivos próprios e é pautada nos direitos fundamentais das crianças, tornando relevante a construção realizada no momento vivenciado pelas crianças e não em busca de prepará-las para o futuro.

Não se pode negar a existência da escrita na vida das crianças, em especial daquelas que estão em instituições educativas, por isso a relevância de discutir o processo da linguagem escrita nesse período. A convivência das crianças com práticas de escrita neste meio é evidenciada por Abramowicz e Wajskop (1995, p. 68), pois elas consideram que “falar, conversar, escutar histórias, brincar, desenhar, escrever e ler, atribuir sentidos são sistemas simbólicos instituídos pela sociedade

para a comunicação e expressão e aprendidos pelas crianças nas suas diversas interações”.

Reiterando as idéias defendidas pelas autoras acima citadas, Soares (1998, p.23) afirma que “a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias, está rodeada de escritos e percebe sua função, mesmo sem ler faz parte do mundo letrado”.

A demarcação dessas especificidades passa também a exigir uma reflexão e um posicionamento de profissionais da área sobre a presença e o trabalho pedagógico com a linguagem escrita no período que antecede a escola. Torna-se imprescindível discutir o que a produção acadêmica tem indicado como perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil pautada na concepção histórico-cultural, hegemônica nos anos 90.

Apontar diretrizes para a prática educativa a partir das pesquisas da área vai ao encontro do que indaga Campos (1997, p.124): “O que as pesquisas sugerem para as decisões de política educacional, para o teor dos programas e currículos, para a formação dos educadores, para as práticas adotadas com as crianças em creches e pré-escolas?”

Acredito que as diferentes concepções apresentadas evidenciam a necessidade de repensar as práticas com a linguagem escrita na educação infantil, de discutir um conhecimento que antecede à escola e possibilitar a linguagem na sua forma escrita como um direito de expressão das crianças.

Assim, reitero as afirmações contidas em um artigo de Dolzan (2001) sobre a linguagem escrita na educação infantil, que considera essa questão muito próxima de um tabu para a área, pois:

Enquanto a alfabetização no Ensino Fundamental é vista como um dos objetivos centrais, na Educação Infantil não está claramente definido... Vivendo numa sociedade que se organiza também pela escrita, onde ler e escrever são instrumentos de comunicação, de construção de competências, de manifestação e apropriação da cultura, é preciso pensar a alfabetização na Educação Infantil como um direito da criança.

Diante da amplitude da temática da alfabetização, este trabalho focaliza a linguagem escrita na educação infantil. Entende-a como prática para além da aquisição do código escrito, no sentido de permitir-lhe o uso dela como mais uma manifestação da expressão de suas linguagens – não se trata de prioridade e tampouco de superação das outras formas de expressão.

Na década de 80, na efervescência das discussões sobre a alfabetização, Kramer (1986) apresenta os dilemas dessa prática, destacando um deles: a tensão entre a caracterização da alfabetização como mecanização e sua caracterização como construção. A mecanização é a sistematização das práticas de leitura e escrita em rituais de decodificação de palavras e frases que não fazem sentido para o leitor e a construção é um processo de utilização da escrita demarcando sua função e a posterior necessidade do leitor de se comunicar através do registro escrito. Na tentativa de romper a fronteira entre a escola e a pré-escola e contribuir para o redimensionamento da prática pedagógica nesses dois níveis, Rocha (1991) enfatiza em sua pesquisa que as crianças não se desenvolvem sequencial e invariavelmente como supõem as práticas etapistas³¹, que têm uma caracterização mecanicista contrária ao processo de desenvolvimento da linguagem da maioria das crianças brasileiras. Conforme evidencia a autora:

A dúvida que se instala quanto aos caminhos a seguir, faz com que não se sistematizassem nem os 'exercícios preparatórios', nem o trabalho com a escrita de uma forma mais geral. O uso da escrita na sala de aula não se dá fluentemente porque prevalece a idéia de que há um 'momento' e uma 'maturidade' para a sua apropriação devida (ROCHA, 1991, p.38).

A idéia de um momento específico para iniciar o contato com a linguagem escrita desconsidera as necessidades das crianças no tempo em que estão vivendo e também não leva em conta o contexto letrado que elas vivenciam cotidianamente.

O reconhecimento do fracasso da escola diante da alfabetização no Brasil indica que faltam, nesse momento, perspectivas para a prática pedagógica direcionada ao trabalho com a linguagem escrita.

³¹ Termo utilizado por Rocha (1991); Mezacasa (2003).

No propósito de explorar a escrita como representação, Franchi (1988) destaca os avanços da alfabetização no Brasil e dos estudos da educação e da lingüística³², defendendo uma alfabetização associada a processos que contenham significados, que se aproxime do processo natural do desenvolvimento psicológico da criança, uma proposta que envolva a alfabetização na oralidade das crianças.

Considerando que o processo de aquisição da técnica é necessariamente restritivo em relação à riqueza da linguagem oral das crianças, estabeleci como base da alfabetização e como mediação inicial necessária, uma forte correlação entre a oralidade e a escrita (FRANCHI, 1988, p.21).

A linguagem escrita tem estado presente na educação infantil como forma de expressão, porém o trabalho pedagógico realizado em torno da mesma busca um caminho dentro da perspectiva histórico-cultural que possibilite superar a polarização entre a assistência e a preparação para o ensino fundamental (SMOLKA, 1999). É como se fosse uma *terceira via* determinar um caminho para a linguagem escrita de acordo com as particularidades da educação infantil.

A pesquisa de Smolka (1999) propõe um desafio político-pedagógico para o processo de alfabetização, uma vez que não se ensina ou não se aprende simplesmente a ler e a escrever, aprende-se **uma forma de linguagem**, uma forma de interação – ganhando relevância a dimensão discursiva da alfabetização, que funda e transforma a relação do ensino na escola (grifo meu).

Partindo do pressuposto de que vivemos em uma sociedade letrada, a pesquisadora objetiva investigar os processos e as estratégias que as crianças usam para interpretar a escrita no meio em que vivem; para tanto, entrevista crianças com idades entre 3 e 7 anos. Evidenciam-se as situações de privilégio na sociedade letrada de crianças inseridas em diferentes contextos, demonstrando o acesso diferenciado estabelecido pelas relações sociais.

A pesquisadora retoma as idéias difundidas no Brasil nas décadas de 60 e 70, com a intencionalidade de superar essas diferenças impostas pelas relações sociais

³² A alfabetização no Brasil ganha força com os estudos da educação e da lingüística após a repercussão da pesquisa psicogenética de Emília Ferreiro; destacam-se: Weiz, Grossi, Carraher e Rego, entre outros; e da Lingüística: Lemle, Kato, Abaurre, Cagliari, Geraldi e Soares (FRANCHI, 1988).

– a educação compensatória confundia, em seus pressupostos, diferença com deficiência e propunha como panacéia para o fracasso escolar a educação pré-escolar.

Aos poucos foi se percebendo que os índices de evasão e repetência não diminuíram, tornando necessário repensar a educação e buscar os **culpados**, que passam da incapacidade da criança para a incapacidade do professor. Para compensar a nova carência, surge o livro didático como recurso indispensável (SMOLKA, 1999).

Estabeleceu-se uma situação de desconfiança mútua entre professores, pais e crianças, mas os métodos se mantiveram (em alguns casos, mantêm-se) inquestionáveis, até que as pesquisas de Ferreiro, em 1980, começaram a mostrar as contradições existentes entre os métodos empregados e o processo de aprendizagem vivido pelas crianças. Esse impacto aumentou as discussões e a produção de estudos sobre o tema, conforme já demonstrado aqui.

Do ponto de vista construtivista, torna-se insustentável uma prática pedagógica que não considere o ponto de vista da criança referente ao seu desenvolvimento, porque se defende, nesse momento, que o processo de desenvolvimento na criança antecede a sua aprendizagem (SMOLKA, 1999).

Após essa contextualização, a pesquisadora assume a perspectiva histórico-cultural para repensar a alfabetização; para ela não basta considerar o ponto de vista da criança, é necessário apropriar-se dos conhecimentos construídos historicamente, enfatizando as relações sociais como elementos fundamentais na aquisição e no avanço do conhecimento. A autora chama a atenção para que sejam ponderados muitos dos aspectos relacionados às práticas de leitura e escrita, e declara:

A dimensão funcional, pragmática, fragmentada, contraditória e lúdica da escrita (pensemos na propaganda) é experienciada no cotidiano e transparece no trabalho de escritura das crianças. Aqui, cabe então perguntar não só o que as crianças fazem com a escrita, mas o que a escrita, marcada pela indústria cultural, faz com as crianças? E ainda: O que a nossa escola tem feito com a escrita e com as crianças..., num contexto marcado pela indústria cultural? (SMOLKA, 1999, p. 80)

Em face das práticas de leitura e escrita, Kramer (1995) escreve um artigo, fruto da discussão de um grupo de professores, que levanta muitas questões sobre as teorias do conhecimento e suas implicações na alfabetização, baseada nas idéias argumentadas por Piaget e Vygotsky.

Piaget e Vygotsky discutem o processo de construção da linguagem na criança desde os primeiros trabalhos. No entanto, esses teóricos diferem em alguns conceitos, pois Piaget descreve a fala das crianças pequenas consigo mesmas, denominando-a linguagem egocêntrica, porém para ele essa linguagem não tem função de comunicação; a linguagem só se torna socializada de acordo com o nível de desenvolvimento da criança (KRAMER, 1995).

A linguagem, para Vygotsky, não se **torna** socializada, porque ele acredita que ela **é**, desde o seu início, social e socializada; o processo de troca com os outros constitui-se num fator importante para o desenvolvimento pois “o que configura a existência da linguagem – muito mais do que sua expressão oral – é a troca e a compreensão de significados, seja por gestos, olhares, choro, palavras. A linguagem é social e vai se tornando interior” (VYGOTSKY, 1994 p.125, grifo meu).

Apenas para ter noção das idéias de linguagem defendidas por Piaget e por Vygotsky, e por sua importância, é que se estabelecem esses paralelos e, mesmo evidenciando algumas diferenças, pode-se inferir que eles mesmos concordariam com a necessidade de estimular a leitura e a escrita nas crianças, com amplas possibilidades de acesso à cultura letrada. Entretanto, como diz bem Kramer (1995, p.126):

[...] divergências teóricas à parte, a verdade é que tanto um como o outro criticam a educação tradicional, e nós, com base nas suas idéias, podemos questionar os treinamentos repetitivos, as reciclagens apaga-incêndio e as soluções pedagógicas rápidas e mirabolantes.

Após situar de que infância se trata, que educação infantil se busca e que concepção educacional está inserida nesta pesquisa, torna-se imprescindível situar a que tipo de alfabetização ela se refere, e assim resgatar o conceito de alfabetização se faz primordial para repensar as práticas pedagógicas da linguagem escrita na educação.

2.3 ALFABETIZAÇÃO

Buscando demarcar os muitos elementos que constituem o conceito de alfabetização, colocam-se as palavras de Soares (1985, p.21):

O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas, e tecnológicas [...] Em síntese: uma teoria coerente de alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem ‘mecânica’ do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com a especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e dos fins da aprendizagem da língua escrita.

Etimologicamente, alfabetização significa o processo de aquisição do alfabeto; é uma instrução primária ou “estratégia de liberação [que] ensina às pessoas não só a palavra, mas também o mundo” (FREIRE apud HARRIS; HODGES, 1999).

Em Soares e Maciel (2000, p.9), na reedição da série Estado do Conhecimento de Alfabetização, encontramos o conceito que justifica, nessa pesquisa, a alfabetização.

Embora se pretenda dar à alfabetização um sentido que vá além da aquisição de habilidades de ler e escrever, incluindo também o tema leitura, a pesquisa ateve-se até este momento, ao tema alfabetização, entendendo-o como processo de aquisição da língua escrita pela criança no processo de escolarização.

Segundo a Unesco³³, alfabetizado “é aquele indivíduo que sabe ler e escrever uma declaração curta e simples no seu dia-a-dia e entende aquilo que leu e escreveu”; mais recentemente, discutindo o significado da escrita no mundo atual, aparece uma concepção que se opõe à defendida pela Unesco, fazendo-se necessário estar capacitado para uma leitura crítica das mensagens escritas, porque não se pode considerar alfabetizado alguém que é capaz de assinar o nome e ler instruções simples (FERREIRO, 2001).

³³ De 1978.

Em recente publicação da área educacional, Soares (2002, p.31) define alfabetização como a “ação de alfabetizar, de tornar alfabeto”, e alfabetizar “é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”.

As várias definições aqui levantadas deixam claro que não existe uma definição de pessoa alfabetizada que seja válida para todo e qualquer lugar e tempo, pois as definições se alteram conforme a concepção de educação vigente.

Mais recentemente, o debate em torno da alfabetização tem incluído o conceito de letramento³⁴, originado da palavra inglesa *literacy*, que significa estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, conforme explica a obra de Soares (1998). Sendo assim, esses conceitos vêm apontando algumas alterações conceituais na prática pedagógica: uma pessoa pode ser alfabetizada e não letrada, porque a alfabetização é o acesso ao código escrito, o que permite ao indivíduo ter acesso a ele, mas não pressupõe que ele exerça as práticas sociais de leitura e escrita.

Tfouni (1995, p.9) aborda a questão do letramento em comparação com o conceito de alfabetização. Afirma que a alfabetização pertence ao âmbito individual, porque se refere à “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Já o letramento pertence ao âmbito “sócio-histórico da aquisição da escrita” pela possibilidade de descrição e estudo dos acontecimentos na sociedade.

O conceito de letramento emerge em um determinado momento em que saber ler e escrever não são considerados suficientes diante da necessidade de “responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2002, p.20)

Portanto, pode o indivíduo ser alfabetizado e não letrado, mas não pode ser letrado e analfabeto, porque, se letramento é a condição que ele adquire em consequência da apropriação da escrita, é necessário ter se apropriado da escrita antes. Assim: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a

³⁴ O termo letramento aparece na revisão bibliográfica cunhado por Kato (1985) e Tfouni (1988). (SOARES, 1998).

ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2002, p.18).

Nesse contexto, cabe ressaltar que, nas sociedades letradas, a presença e o convívio com a linguagem escrita estão postos e, portanto, evidenciam que não cabe às instituições educacionais decidir se as pessoas, mais especificamente, as crianças conhecerão a escrita agora ou mais tarde, não cabe estabelecer pré-requisitos para esse conhecer, porque as crianças estão inseridas nesse meio.

Na tentativa de propor atividades significativas referentes à alfabetização e de acordo com autores que incorporam as contribuições lingüísticas sobre a escrita, torna-se primordial o contato das crianças com a escrita, assim como com a linguagem oral.

Dessa forma, está explícito em um artigo escrito por Rego (1988, p.105), que “a aquisição da linguagem oral se dá com o envolvimento das crianças em contextos comunicativos. É usando, portanto, a língua enquanto instrumento de comunicação que a criança a descobre enquanto sistema”.

Quanto aos trabalhos sobre alfabetização, numa perspectiva psicolingüística Kato (1997, p.89) explica que práticas de leitura e escrita são mais indicadas:

[...] as mais confiáveis seriam aquelas que, levando em conta a complexidade e a dinamicidade das operações mentais e conhecimentos exigidos no processo de ler e escrever, passassem a respeitar mais o que faz e pensa a criança, e a diversificar e ampliar as funções, atividades, situações, estratégias e materiais de leitura e escrita.

Ressaltando a importância do contato da criança com a escrita mesmo antes do período escolar, são retomadas as pesquisas de Emilia Ferreiro da década de 80, que revolucionaram os estudos sobre a aquisição da escrita pelas crianças ao trazer a linguagem como uma forma de representação.

No Brasil e na América Latina, torna-se evidente o aumento da produção nesse período pelo grande número de artigos e textos publicados, de congressos e seminários marcados pelas idéias construtivistas.

Azenha (1995, p.34), em um estudo em que fornece os conceitos básicos do construtivismo e tem a intencionalidade de analisar as contribuições dessa abordagem para o estudo teórico da alfabetização, refere-se à alfabetização sob a concepção de que a linguagem atua como representação, em oposição à transcrição gráfica de sons falados.

A difusão rápida das idéias de Emilia Ferreiro dirigiu grande parte da reflexão teórica e da discussão sobre alfabetização, não só entre pesquisadores, mas também entre um grande número de professores atingidos pela divulgação dos postulados desta pesquisadora.

O que aparece registrado por Ferreiro (1992, p.35) evidencia como a concepção construtivista considera a alfabetização antes da escola:

[...] em relação à alfabetização, as políticas relativas a esse nível educativo (impropriamente chamado pré-escolar) oscilaram entre duas posições extremas: antecipar a iniciação da leitura e da escrita, assumindo alguns dos conteúdos (e, sobretudo, das práticas) que correspondem tradicionalmente ao primeiro ano da escola primária³⁵, ou então – posição oposta – evitar que a criança entre em contato com a língua escrita.

Ao repensar a alfabetização fundamentando-se no construtivismo de Ferreiro, Weisz (1985, p.119) explica como permitir que a criança aprenda, o que significa construir uma pedagogia que leve em conta o que a criança pensa, como ela se desenvolve e como constrói seus conhecimentos, e acrescenta ser necessário reinventar a escrita para alfabetizar-se e, para “reinventar a escrita, é preciso pensar sobre ela, agir sobre ela, compreendê-la”.

Apesar do número de indicativos para a prática construtivista, Micotti (1999, p.11), ao discutir aspectos teóricos e práticos da alfabetização, faz um recorte para discutir a educação infantil e a alfabetização, e, baseada nos pressupostos construtivistas, afirma que a “alfabetização ficou no plano das intenções e não se mobilizou ao das ações” ou pode ainda ser encaminhado erroneamente, pois, “com o construtivismo, as expectativas sobre a alfabetização nas escolas infantis se

³² Com a Lei n.9394/96, altera-se a denominação de escola primária, substituída por séries iniciais do ensino fundamental, referindo-se às quatro primeiras séries escolares.

intensificaram, apesar de, na prática, o encaminhamento desse processo ainda não estar divulgado de maneira clara”.

2.3.1 Métodos e tendências alfabetizadoras

A alfabetização vem sendo discutida ao longo do processo de aquisição do conhecimento e ainda se apresenta como um grande desafio para a escola pública, pois quase 17% da população brasileira com mais de 5 anos é considerada não alfabetizada (Ferraro, 2002, p.34).

Muitos métodos e tendências se constituíram com a função de possibilitar o acesso à linguagem escrita. As diferenciações existentes entre os métodos devem-se às variações de concepção de aprendizagem e, conseqüentemente, às concepções de alfabetização que foram se delineando com o passar do tempo.

Micotti (1996) organizou uma análise dos métodos e tendências da alfabetização em sua historicidade. Essa análise aponta como fator comum a todos o compromisso de oferecer o contato com a linguagem escrita a partir da participação de um professor que domina essa linguagem. As variações entre os métodos se dão por conta do enfoque dado à escrita, do papel destinado ao professor e ao aluno e das atividades que envolvem (MICOTTI, 1996, p.9)

Inicialmente os métodos de alfabetização se classificam em dois grupos³⁶, sintéticos e analíticos; os sintéticos são os que iniciam pelo estudo dos símbolos ou sons para a criança fazer a correspondência entre a língua escrita e a língua falada, e os analíticos os que buscam obter o mesmo resultado colocando a criança em contato direto com a língua escrita.

O método sintético foi (é) criticado devido ao excesso de fragmentação da leitura, pois a preocupação com a emissão de sons correspondentes às letras reduz a leitura a mera repetição, com prejuízo para a compreensão do significado do texto.

Na época helenística e mesmo antes, a alfabetização era vista como um processo demorado. “Platão já considerava que um período de quatro anos não era demais para ensinar a ler” (MICOTTI, 1996, p.13). A instrução era iniciada pelo

³⁶ Classificação feita por Simon e Gray, (Micotti, 1996, p.10).

alfabeto, a escrita graduava-se pela seqüência de letras isoladas, sílabas, palavras, frases curtas, até chegar aos textos. Apesar de o período entre os romanos e os dias de hoje abranger séculos, o modelo alfabético (ainda que com algumas modificações) sobrevive.

O método de palavração foi introduzido na Europa, em 1648, por Comenius. “Em seu livro *Orbis Pictus*, sugere a utilização de palavras como ponto de partida para o ensino da escrita, argumentando que estas facilitam a aprendizagem” (MICOTTI, 1996, p.16).

Perpassam na história da aprendizagem da língua escrita muitos métodos, sugerindo como ponto de partida ora o alfabeto, ora a palavra, a frase ou um texto; porém mantém-se a regularidade entre compor e decompor a leitura.

É conveniente lembrar que na aprendizagem da leitura há sempre o duplo processo de composição e de decomposição; o que caracteriza um e outro método é a ordem precedente das atividades no procedimento utilizado, pois em todos é essencial essa mobilidade de análise e síntese (MICOTTI, 1996, p.18).

Existem ainda os métodos mistos, que são simultâneos na composição e decomposição de palavras e sílabas.

O método utilizado no início dos anos 60 no Brasil se inclui entre os métodos mistos e ficou conhecido como o método Paulo Freire. Nesse método propunha-se pensar a alfabetização como tomada de consciência, superando o simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de ler e de escrever, afirmando que alfabetizar é “entender o que se lê e escrever o que se entende; é comunicar-se graficamente” (MICOTTI, 1996, p.19).

A linguagem integra-se ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, conforme a explicação piagetiana, que defende a constituição do pensamento por operações que se aperfeiçoam no decorrer do desenvolvimento.

Esta explicação da linguagem difere da de Vygotsky (Micotti, 1996), que considera a linguagem como um instrumento social de comunicação adquirido por imitação mediante interações sociais.

Apesar das diversidades teóricas, observa-se hoje, nas reflexões sobre a alfabetização, uma mudança fundamental. O foco deslocou-se do ensino para a aprendizagem, considerando-se cada vez mais a perspectiva de quem aprende.

A tendência construtivista vem ao encontro da solução para os desafios resistentes ao ensino tradicional – que desconsidera o desenvolvimento da criança, os ritmos diferenciados dos indivíduos, e reduz a alfabetização à mera decodificação dos sons falados – correspondendo ao enfoque da escrita como sistema específico e de sua aquisição como processo de desenvolvimento da prática de ler e de escrever.

Essa tendência se pauta em um desenvolvimento da criança em etapas, e a construção do sistema de escrita corresponde a níveis progressivos de conceitualização cuja seqüência obedece a regras determinadas internamente. São os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético³⁷.

As etapas não se mostram iguais em todas as crianças, pois elas não são iguais e estão inseridas em meios sociais distintos, e, inspirando-se no materialismo dialético, Vygotsky (1984) concretiza o sujeito da relação cognitiva.

Ele admite a influência da natureza sobre o homem, afirmando que o homem age sobre a natureza, modificando-a e criando novas condições para a sua existência (Vygotsky, 1984, p. 69).

Segundo esse autor, a aprendizagem não pode se limitar a seguir o nível do desenvolvimento mental de uma criança, medido pela sua capacidade individual de rendimento, porque a interferência de pessoas mais experientes no processo de instrução da criança pode resultar num incremento significativo do seu desenvolvimento. A aquisição da linguagem falada e escrita não pode ser vista apenas dentro do escopo do desenvolvimento cognitivo, mas sim como um processo dialógico.

As tendências e os métodos distinguidos nas pesquisas sobre a alfabetização sugerem a ocorrência de desdobramentos na prática pedagógica. Ocorre, como mostra a literatura especializada, que os professores fazem sua própria leitura das

³⁷ Mais informações em Ferreira (1986).

propostas de alteração didática. Isto significa que na aplicação da cada proposta ocorrem múltiplas interpretações, e o que é discutido teoricamente, na prática passa pelo crivo das experiências docentes.

2.4 IMPLICAÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Uma concepção materialista do desenvolvimento resulta em mudanças no papel da educação e também na própria concepção do processo de conhecimento. Segundo Mello (1999, p.17), essa concepção de materialidade,

[...] já havia sido elaborada por Marx no século XIX e, foi tomando por base essa concepção marxista que, neste século, a partir da década de 20, Vygotsky e seus colaboradores organizaram as bases de uma nova vertente da psicologia – na então União Soviética – que denominaram **psicologia histórico-cultural** (grifo meu).

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem é estabelecida sob outro ângulo, pois agora é a aprendizagem que possibilita o desenvolvimento – na falta de situações que permitam o aprendizado, o desenvolvimento não ocorre.

A forma diferenciada de perceber o desenvolvimento humano contribui para reformulações primordiais na educação infantil, conforme aponta Mello (1999) em estudo que traz os indicativos pedagógicos da Escola de Vygotsky para a educação infantil; para ele, é de grande valia para a área poder discutir o direcionamento dessa educação pautada na perspectiva histórico-cultural.

Aqui se evidencia que a criança é um ser criador de aptidões, que se originam nas condições concretas do acesso à cultura acumulada que a sociedade lhe permite – pois, para a concepção materialista, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é externamente motivado; assim:

Se, numa perspectiva naturalizante, o papel da educação é facilitar o desenvolvimento de aptidões que estão naturalmente dadas, numa perspectiva materialista, o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos, dadas como possibilidades incorporadas nos objetos da cultura. Para garantir a criação de novas aptidões nas novas gerações, é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso dessas novas gerações à cultura historicamente acumulada (MELLO, 1999, p.19).

O contato da criança com a cultura, com pessoas de idade diferenciadas e com a sociedade em geral torna-se fundamental para concretizar o seu desenvolvimento, uma vez que ela necessita experimentar situações que possibilitem o seu aprendizado, situações que a desafiem, buscando avançar naquilo que ela já sabe.

Inclui-se a idéia de Vygotsky (1994), que considera um bom ensino aquele que possibilita à criança a superação do que sabe, que a desafia para o que ainda não sabe ou ainda não é capaz de fazer sozinha. Para ele, as funções psíquicas superiores, como a linguagem e o pensamento, existem concretamente antes de se tornarem internas ao indivíduo, nas relações sociais.

Essa forma de aprender das crianças pressupõe sua ação sobre os objetos, utilizando-os de acordo como o seu uso social. Então, a atividade educativa³⁸ que faz sentido para a criança é aquela que permite o seu contato com o mundo, garantindo-lhe acesso ao que os homens foram construindo ao longo da história.

Sabendo-se das críticas ao Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998), referentes à linguagem complexa, à ousadia de demarcar um único referencial para uma área em construção e reprodução/adaptação das práticas desenvolvidas no ensino fundamental – esse estudo manifesta concordância com tais críticas, porém retrata suas idéias sobre linguagem.

Considera que aprender uma língua é entender, interpretar e representar os significados das palavras de acordo com o meio sociocultural, portanto a educação infantil deve promover experiências significativas de aprendizagem da língua e ampliar as capacidades de comunicação e expressão.

Então, como tornar uma atividade educativa ou pedagógica significativa?

Em linhas gerais, pode-se sintetizar que para Leontiev (1978), se, ao desenvolver uma ação, o objetivo proposto por outrem se tornar mais significativo do

³⁸ O conceito de atividade educativa estará baseado nos pressupostos de Leontiev (1978), que a considera como um processo ativo da criança, que deve ser significativo para garantir a apropriação do conhecimento. O conceito de atividade de Leontiev é bastante complexo e exige estudos posteriores mais aprofundados.

que o motivo que incentivou a ação da criança, conclui-se que a atividade tornou-se significativa.

Esse autor chama a atenção para outra característica do desenvolvimento humano: demonstra, através de seus estudos, que em cada etapa da vida do indivíduo existe uma atividade que se torna dominante e geradora de outras atividades que propiciam o desenvolvimento. O brincar³⁹ é a atividade dominante do desenvolvimento infantil, na criança em idade pré-escolar, sugerindo que as oportunidades de brincar sejam as geradoras de qualquer outra atividade que se pretenda significativa para as crianças.

Referindo-se à educação infantil, Mello (1999, p.24) afirma que, para haver atividades significativas:

As condições concretas para a criação de novos motivos são, em primeiro lugar, que a criança tenha oportunidades de experiências diversificadas, para que possa vir a fazer delas atividades carregadas de sentido, ou seja, é preciso propor experiências que possam vir a se tornar atividades significativas.

Ainda mais condizente com a proposta desta pesquisa: refere-se às práticas de leitura e escrita considerando que as atividades de ler e escrever apenas para aprender a ler e a escrever não fazem sentido para a criança, que demonstrará interesse somente se a leitura e a escrita se fizerem necessárias por meio de situações que criem a necessidade de comunicação pela linguagem escrita (MELLO, 1999, p.22).

O reducionismo percebido na concepção das práticas de leitura e escrita pode ser percebido também na polarização entre assistir e cuidar, construída historicamente, como aparece em estudo feito por Cerisara (1995, p.8), que discute as implicações pedagógicas da perspectiva histórico-cultural na pré-escola; ela enfatiza que “nenhum projeto de educação pode ser pensado isolado do contexto sócio-econômico brasileiro”.

³⁹ Brincar é sinônimo de tempo livre num espaço rico de possibilidades para a exploração do mundo pela criança (MELLO, 1999). Para Leontiev (apud MELLO, 1999) - de maneira bastante simplificada - brincar é a atividade por meio da qual a criança mais aprende e se desenvolve.

Pensar no contexto socioeconômico brasileiro é atentar para o eixo motivador das creches na década de 80 – a demanda de mães trabalhadoras – em contraposição ao foco atual –atender às necessidades das crianças pautando-se nos seus direitos fundamentais e numa educação coletiva baseada no educar-e-cuidar. Tratando de priorizar em seu estudo a instituição pré-escolar, Cerisara (1995, p.8) conclui:

Portanto, se a pré-escola não deve ser substituta materna e não deve ser antecipação da escola de 1º. grau⁴⁰, ela não pode negar que pode ser pensada na dinâmica das relações que vive também com as famílias das crianças e com a escola que as crianças devem por direito freqüentar .

Hoje, focaliza-se a trabalho pedagógico na pré-escola, assim como em toda a educação infantil, no pressuposto de atender às necessidades das crianças, aproximando-se das idéias de Vygotsky e de seus colaboradores, já apontadas aqui. Porém, no Brasil, a educação infantil sofreu fortes influências das teorias de Piaget e Emília Ferreiro, antes de Vygotsky.

Na década de 80, especialmente, as discussões sobre educação infantil giravam em torno da pergunta: “Deve-se ou não alfabetizar na pré-escola?”, que originou muitos debates, posicionamentos e aumento significativo da produção acadêmica sobre o tema.

Ferreiro (1985, p.38) aborda essa discussão afirmando ser essa uma questão mal colocada, porque não podemos manter as crianças afastadas do contato com a língua escrita, até porque esse contato já acontece, imposto pela sociedade letrada que nos cerca; entretanto, reforça a idéia de não adotar as práticas do ensino fundamental, reiterando que “não se deve ensinar, porém permitir que a criança aprenda”. Nesse contexto, permitir que a criança aprenda sugere contato múltiplo e variado com a linguagem escrita sugere a compreensão da funcionalidade dessa escrita.

A descentralização do foco no ensino e a busca pela aprendizagem representam a necessidade de partir dos conhecimentos que a criança possui e

⁴⁰ Conforme a Lei 9394/96, o termo 1º. grau é substituído por ensino fundamental.

propor atividades carregadas de sentido e que as desafiem para a aquisição de novos conhecimentos.

A partir daqui, é apresentada a produção acadêmica brasileira no período entre 1983 e 2001 - em teses e dissertações apenas para permitir uma visão panorâmica da produção, e de artigos nos periódicos - com uma análise de quais são os indicativos dessa produção para a prática pedagógica da linguagem escrita na educação infantil.

3. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA

O objetivo deste capítulo é caracterizar a produção acadêmica existente sobre educação infantil e linguagem escrita. Para demarcar essa produção tomam-se como fontes de informação principalmente as Séries do Estado do Conhecimento sobre Educação Infantil (2001)⁴¹ e Alfabetização no Brasil (2000)⁴², pelo fato de reunirem trabalhos que representam o conhecimento produzido sobre a área afim durante determinado período e, portanto, de trazerem informações bastante relevantes para esta pesquisa.

3.1 INDICATIVOS DA PRODUÇÃO EXISTENTE

A Série Estado do Conhecimento sobre Educação Infantil (2001) apresenta um levantamento da produção do conhecimento sobre a área no Brasil a partir de um mapeamento da produção científica pertinente à temática publicada em artigos e em teses e dissertações no período de 1983-1996.

A partir desse levantamento foi possível construir um banco de dados com informações bibliográficas dos trabalhos localizados. Foram selecionados para a Série os seguintes trabalhos: 270 (duzentos e setenta) dissertações, 19 (dezenove) teses⁴³ e 143 (cento e quarenta e três) artigos publicados em oito periódicos nacionais⁴⁴ relevantes para a área da educação.

De acordo com a referida pesquisa, “foram selecionados todos os textos que se dirigiam diretamente às instituições de educação infantil ou de educação da

⁴¹ ROCHA, Eloísa Acires C; SILVA FILHO, João Josué; STENZEL, Giandréa Reuss (orgs.). **Educação Infantil (1983-1996)**. Brasília: MEC/ Inep/ Comped. 161 p. (Série Estado do Conhecimento), 2001.

⁴² SOARES, Magda; MACIEL, Francisca (orgs.). **Alfabetização**. Brasília: MEC/ Inep/ Comped. 173 p. (Série Estado do Conhecimento), 2000.

⁴³ Foram selecionadas teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, no período de 1983 a 1996.

⁴⁴ Os periódicos selecionados são: Cadernos de Pesquisa, Revista da Ande, Série Idéias, Cadernos Cedes, Educação & Sociedade, Perspectiva, Cadernos do CED, Pró-Posições.

criança de 0 a 6 anos, em creche e pré-escola” (ROCHA; SILVA FILHO; STENZEL p.15), com a intencionalidade de demarcar as variadas denominações assumidas ao longo da história dessa educação.

A reunião dessa produção tornou perceptível que os estudos referentes à educação infantil demonstram um fortalecimento da pesquisa na área, pois apresentam um número elevado de publicações recentes, principalmente na passagem para a década de 90, que marca um período pós-reconhecimento legal dessa etapa da educação, sua inclusão na educação básica e seu atendimento confirmado como direito de todas as crianças.

É possível identificar também uma certa consonância no interesse da área em âmbito mundial:

Constata-se, em periódicos mais recentes, que a riqueza e diversidade da pesquisa nesta área têm sido reforçadas pelas trocas internacionais e por redes de pesquisa em plena expansão, o que resulta, no plano internacional, num reconhecimento comum das necessidades educativas da primeira infância e da necessidade de estabelecer critérios de atendimento que garantam os direitos fundamentais das crianças (ROCHA; SILVA FILHO; STENZEL, 2001, p. 8).

Uma grande variedade de temáticas é estudada nas pesquisas pertinentes à área, e assim configuram diferentes perspectivas, reiterando o que Campos & Haddad (1992, p.16) trazem como indicativos acerca da expansão e diversidade desses estudos, ao sugerirem que “as práticas sejam revistas, as posições reavaliadas e as concepções anteriores criticadas”. Um importante aporte para as pesquisas da área foram os estudos da Psicologia em relação à concepção de criança, que antes era vista apenas como um ser incompleto, um vir-a-ser, e foi assumindo uma dimensão de completude, de social, de ser concreto e repleto de especificidades (ROCHA; SILVA FILHO; STENZEL, 2001, p.11).

Perceber as formas de ser da criança começa a possibilitar um olhar mais refinado à diversidade dos seres humanos, apontando diferentes dimensões para a Pedagogia, que passa a considerar esses elementos da especificidade da criança, das suas múltiplas formas de ser e estar no mundo, e a repensar e redefinir as práticas pedagógicas para a educação infantil.

Sugere-se então uma (re)definição da prática pedagógica, assim apresentada no estudo:

Assim, define-se uma prática pedagógica que significa a criança como sujeito social, dando relevo a suas manifestações espontâneas, que preserva a sua identidade social e respeita seus direitos e o acesso ao conhecimento (entendido como as diferentes linguagens, experiências e formas de expressão) ROCHA; SILVA FILHO; STENZEL, 2001, p.(13).

Os eixos norteadores dessa prática pedagógica destacam sua especificidade e, conseqüentemente, sua diferenciação em relação às práticas do ensino fundamental; esse diferencial é destacado não apenas no sentido de atribuir as características de cada modalidade da educação, mas também no de asseverar a importância da articulação entre as modalidades que integram a educação básica e a necessidade de repensar a continuidade do ser criança após os 6 anos de idade, já que a infância não está restrita à educação infantil.

Mesmo que, por lei, esteja estabelecida a passagem de uma modalidade constituinte da educação básica para outra – da educação infantil para o ensino fundamental, entre os 6 e os 7 anos de idade –, o que se pretende reforçar é que a infância não termina com a educação infantil e que é preciso garantir a especificidade de cada uma, em especial, a da educação voltada para as crianças menores, foco desta pesquisa. Essa educação vem buscando uma ressignificação dentro da pedagogia, com a intencionalidade de repensar as práticas acerca da concepção de infância assumida, de considerar as crianças como sujeitos sociais, conforme evidenciam muitas pesquisas da área, algumas já citadas, e conforme o exposto na continuidade deste capítulo.

O aumento da produção é um dado irrefutável identificado na pesquisa Educação Infantil - (1983-1996), como apontam os autores:

Até o final do período analisado, o crescimento da educação infantil – ocorrido, sobretudo nos sistemas públicos de educação – e a presença deste tema na pauta política nacional estiveram, sem dúvida, acompanhados de um aprofundamento e da ampliação do conhecimento na área. Podemos até mesmo afirmar que estes fatores têm estabelecido uma influência recíproca na consolidação deste campo particular (ROCHA; SILVA FILHO; STENZEL, 2001, p.20).

Apesar de as temáticas das pesquisas reunidas nesse estudo serem bastante variadas, destaca-se uma certa predominância de estudos sobre a linguagem e sobre o professor de educação infantil, uma vez que é maior o quantitativo dessa produção na década de 90, o que revela um crescimento iniciado já nos anos 80, porém ratifica um período bastante significativo para a área nos anos 90, um período que consolida a pesquisa sobre a educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil.

Strenzel (2000) realizou um levantamento sobre a produção acadêmica nacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação referente à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, com a intencionalidade de localizar os trabalhos direcionados a crianças de 0 a 3 anos, e destaca que priorizar mapeamentos sobre a produção na área se justifica, principalmente pela novidade do tema e pela conseqüente necessidade de reunir o que se tem escrito sobre isso.

A pesquisadora encontrou 387 trabalhos (teses e dissertações) produzidos no período 1983-1998 sobre educação infantil, dos quais a maioria trata sobre crianças entre 4 e 6 anos de idade (65,3%) e apenas nove referem-se à alfabetização e linguagem escrita. Ao argumentar sobre a importância de mais pesquisas nessa área ela afirma:

A consolidação da pesquisa nesta área tem possibilitado a ampliação do conhecimento sobre a educação infantil, sobre seus profissionais e sua formação, sobre as crianças, suas brincadeiras, suas formas de expressão e sobre os espaços destinados ao seu cuidado e a sua educação (STRENZEL, 2000, p.13)

Investigações sobre mapeamento da área também são consideradas de fundamental importância para Campos (1997, p.125), porque determinam a especificidade de cada área e temática e caracteriza que esses trabalhos:

[...] vêm mostrar que a pré-escola pode desempenhar um importante papel na democratização da educação no Brasil. Sugere ainda que é preciso evitar que os aspectos mais negativos das primeiras séries no ensino fundamental invada a pré-escola, sendo desejável, sobretudo a adoção de um estilo pedagógico mais flexível, adaptado às características das faixas etárias das crianças até dez anos de idade.

A educação de crianças de 0 a 6 anos vem se constituindo como recente campo de investigação, seja devido ao reconhecimento desse atendimento como parte integrante da educação básica, segundo a lei 9394/96, seja pelo reconhecimento da infância enquanto categoria social e da criança como um sujeito pleno de direitos e com necessidades específicas.

Ao efetuar sua pesquisa de doutoramento, Rocha (1999) realiza um mapeamento da produção científica sobre a educação infantil. Através da análise dos trabalhos apresentados em congressos científicos de relevância para a área da educação, indica a necessidade de mais estudos do tipo levantamento para evidenciar as particularidades dessa educação, e afirma a concretização de tais particularidades na área, com a ressignificação da pedagogia voltada para os pequenos a partir de uma Pedagogia da Educação Infantil, que passa a analisar criticamente o real por meio de uma reflexão sistemática – essa reflexão ganha corpo, procedimentos e conceituações próprias, evidenciando, assim, a especificidade da educação das crianças de 0 a 6 anos.

Uma Pedagogia da Educação Infantil garante as especificidades da educação das crianças de 0 a 6 anos, e, sabendo-se que a infância não finda aos 6 anos – conforme já exposto - surge a necessidade de buscar um elo entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, para que ambas retratem a infância como categoria social, uma tarefa urgente ao (re)pensar uma pedagogia para a infância.

No que se refere ao conhecimento produzido sobre alfabetização, a Série Estado do Conhecimento Alfabetização no Brasil (2000) traz a análise de três décadas de produção acadêmica sobre alfabetização (1961-1989), ressaltando que 81% da produção acadêmica apresentada localiza-se na década de 80, que foi a última década contida na abrangência desse estudo.

O trabalho é uma atualização e ampliação do relatório organizado por Soares (1989) e apresenta teses e dissertações em diferentes áreas, reconhecendo o crescente aumento na década de 80. Publicada em 2000 (Soares & Maciel, 2000), a

pesquisa não inclui a década de 90 na análise da produção, o que pode ser compreendido como uma lacuna para a área, pois existe a necessidade de obter informações sobre a produção mais recente. Ao constatar a existência de lacunas, enfatiza-se que pesquisas do tipo 'estado do conhecimento' necessitam de atualização constante, principalmente em um país onde as fontes de informação acadêmica são poucas e precárias (SOARES; MACIEL, 2000).

Nesse estudo selecionou-se a produção que se refere à alfabetização de crianças em período escolar, e o recorte desse período foi justificado pelo desconhecimento de trabalhos sobre alfabetização anterior à escolarização, como fica explícito nas seguintes palavras: "O estudo tem por objetivo a alfabetização de crianças no processo de escolarização regular porque não encontra estudos fora da escola" (SOARES; MACIEL, 2000, p.15). Esta afirmação pode representar uma visão da educação infantil diferente daquela assumida nesta pesquisa, por incluí-la no termo escolarização regular, por revelar a necessidade de mais discussões sobre alfabetização antes da escola ou ainda por entender a alfabetização como exclusividade do ensino fundamental.

Nesse trabalho foram localizadas 216 teses e dissertações defendidas no período de 1961 a 1989, no Brasil, e, de acordo com a temática desse estudo, foram selecionadas as referentes à pré-escola, excluindo-se aquelas que utilizaram a pré-escola apenas como referência dos egressos, totalizando um quantitativo de 8 trabalhos afins.

O reduzido número de produções sobre a pré-escola e a ausência da denominação educação infantil podem ser um indicativo da necessidade de estudos que priorizem essa temática, compreendendo que refletem um momento diferente, já que se configuraram as discussões sobre educação infantil somente a partir da década de 90.

Em face dos estudos realizados nos levantamentos aqui apresentados, não foram localizados trabalhos que tragam um aparato bibliográfico expondo a produção sobre linguagem escrita na educação infantil, o que reafirma a validade desta pesquisa em nível de Mestrado. De uma maneira geral, os estudos

bibliográficos e de mapeamento da produção acadêmica são escassos nas áreas de educação infantil e de alfabetização, mas principalmente na área da educação infantil, pelo fato de que se firmou há pouco tempo e de ser uma área recente de estudos. Por isso se justifica a realização de levantamentos da produção, objetivo desta pesquisa, e um mapeamento com abordagens específicas do conhecimento que visem a linguagem escrita e a educação infantil.

O próximo subtítulo demonstra os indicativos da produção acadêmica existente em teses e dissertações, apresentando um mapeamento dessa produção.

3.2 TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE LINGUAGEM ESCRITA E EDUCAÇÃO INFANTIL

O levantamento da produção discente nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil no período entre 1983 e 2001 foi realizado por meio de um estudo exploratório que se centrou, basicamente no rastreamento de títulos e resumos a partir de palavras-chave⁴⁵.

Para se chegar ao quantitativo das teses e dissertações defendidas no período priorizado por esta pesquisa, foi necessário levantar as informações contidas em diferentes fontes. Cito-as: Séries Estado do Conhecimento em Educação Infantil (2001) e Alfabetização no Brasil (2000); página eletrônica da CAPES⁴⁶; página eletrônica do Inep⁴⁷ e base de dados do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 Anos (NEE0A6).

A catalogação⁴⁸ realizada pela Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – Anped, disponível na Universidade Federal de Santa Catarina, está atualizada até o ano de 1996 e publicada em catálogos e CD-ROM. Por motivos de falta de financiamento, a sistematização da produção discente dos Programas de Pós-Graduação das instituições brasileiras encontra-se com lacunas em

⁴⁵ Como palavras-chave foram selecionadas: linguagem, escrita, alfabetização, leitura, educação infantil e pré-escola.

⁴⁶ Disponível via internet em <<http://www.capes.org.br>>

⁴⁷ Disponível via internet em <<http://www.inep.gov.br>>

⁴⁸ A catalogação inclui teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil, sistematizadas até o ano de 1996.

determinados períodos. Ao pesquisar sobre a Linguagem Escrita, optou-se por utilizar como base de dados uma fonte que possibilitasse informações a respeito do período selecionado, e a principal fonte de dados – o acervo do NEE0A6 – no momento da pesquisa está atualizado até o ano de 2001.

O levantamento dos dados chega ao quantitativo de 59 dissertações e uma tese⁴⁹ defendidas sobre linguagem escrita e educação infantil no período entre 1983 e 2001 e localizadas a partir do exame dos títulos e resumos.

Ao iniciar a presente pesquisa, tinha-se a convicção da impossibilidade de examinar um a um os trabalhos, porém optou-se por realizar e manter esse levantamento para dar visibilidade e caracterizar a produção nacional acerca da temática estudada e também para possibilitar estudos posteriores.

As informações contidas no banco de dados do NEE0A6 foram obtidas com base em dados digitalizados. A forma de acesso aos dados é via palavras-chave, as quais já estavam pré-definidas pelas estruturas das bases de dados, razão pela qual se mantiveram como critério de seleção dos trabalhos pertinentes à pesquisa. Cito-as: linguagem, escrita, alfabetização, educação infantil, pré-escola, leitura. Na tabela 1 esses trabalhos estão distribuídos por ano e número de dissertações e teses correspondentes.

Tabela 1- Teses e dissertações defendidas no período entre 1983-2001 sobre linguagem escrita e educação infantil por ano.

Ano/ Tipo de Trabalho	Frequência	Porcentagem (%)
1983 (D) ⁵⁰	02	3,00
1985 (D)	01	2,00
1986 (D)	01	2,00
1987 (D)	01	2,00
1988 (D)	05	8,00
1990 (D)	02	3,00
<u>continua</u>		

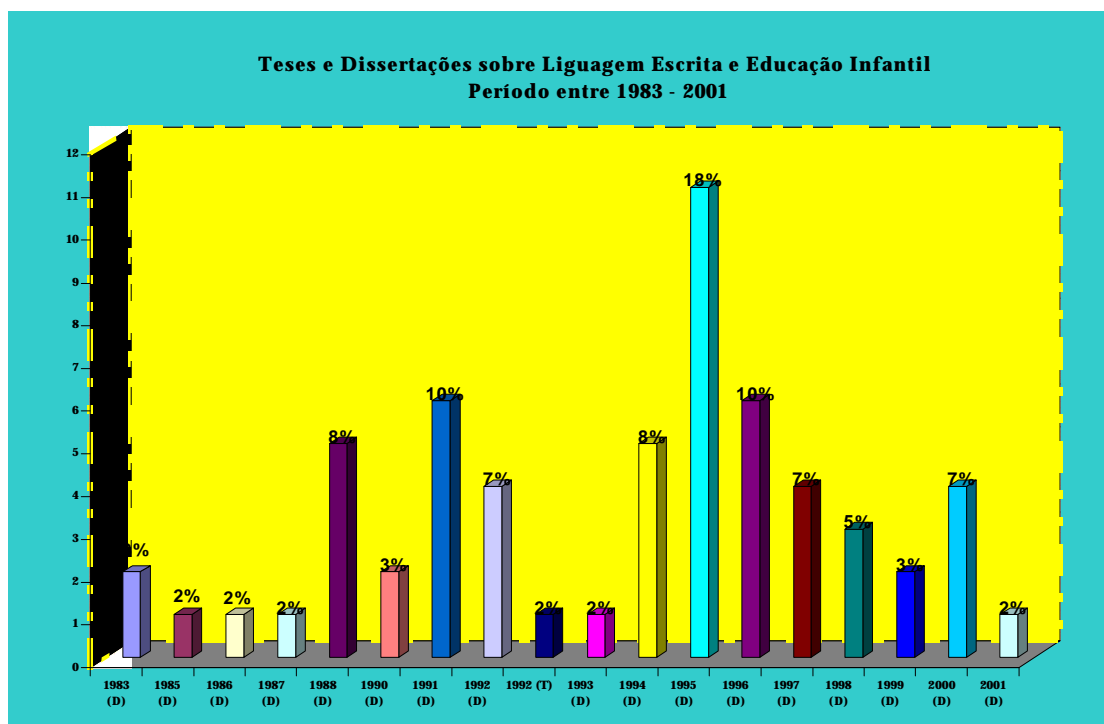
⁴⁹ As 59 dissertações e uma tese encontram-se com os resumos disponíveis, ver apêndice E.

⁵⁰ O critério tipo de trabalho representa as teses e dissertações: as dissertações estão representadas por (D) e a tese por (T).

<u>conclusão</u>		
1991 (D)	06	10,00
1992 (D)	04	7,00
1992 (T)	01	2,00
1993 (D)	01	2,00
1994 (D)	05	8,00
1995 (D)	11	18,00
1996 (D)	06	10,00
1997 (D)	04	7,00
1998 (D)	03	5,00
1999 (D)	02	3,00
2000 (D)	04	7,00
2001 (D)	01	2,00
Total	60	100,00

Fonte: Base de dados do NEE0A6.

A produção acadêmica da área totalizou 438 pesquisas no período entre 1983 e 2001⁵¹. As 60 pesquisas localizadas abordando a temática linguagem escrita na educação infantil representam mais de 13,3% da produção total da área.



⁵¹ Informações sobre essa produção estão disponíveis na Base de Dados do NEE0A6.

Figura 2: Teses e dissertações no período 1983-2001.

Fonte: Base de dados do NEE0A6.

Os trabalhos oscilaram nos anos compreendidos pela pesquisa, pois nos anos de 1984 e 1989 não foram registradas teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação nas instituições brasileiras. Mesmo assim, concentram-se nessa década dez dissertações, um número mais elevado do que a década anterior⁵².

Já a década de 90 apresenta um elevado número de trabalhos, são 49 dissertações e uma tese. Em todos os anos, mesmo que com oscilações entre um ano e outro, foram registrados trabalhos, apontando uma certa regularidade de produção sobre o tema. Um aumento bastante substancial da produção acadêmica registra-se nesse período, que concentra 50 trabalhos⁵³, correspondendo a mais de 83,3% do total de teses e dissertações defendidas no período compreendido pela pesquisa⁵⁴.

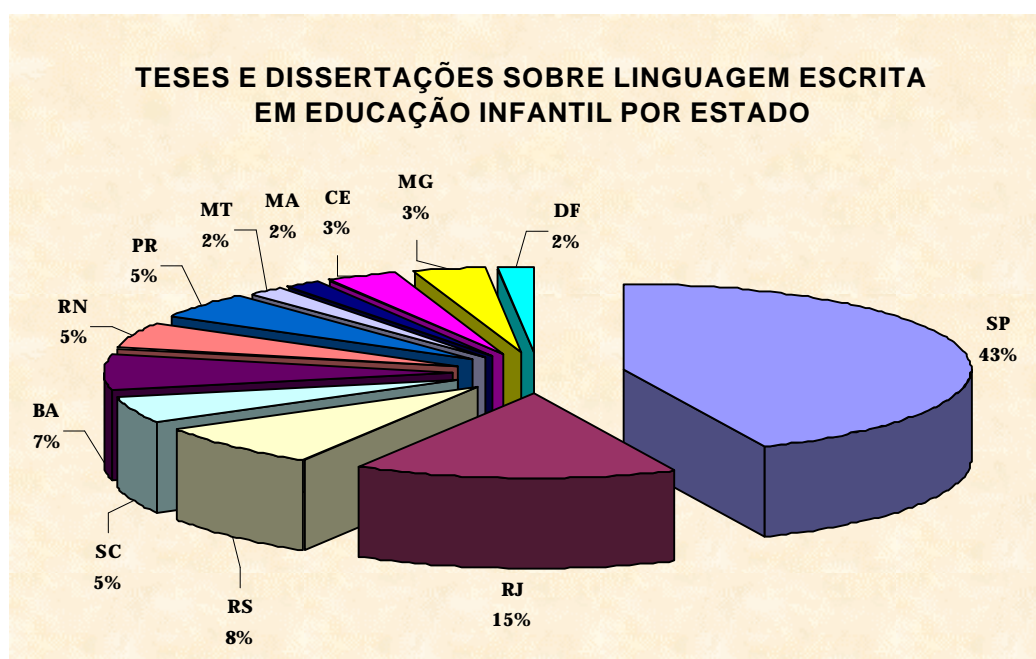


Figura 3: Teses e dissertações sobre linguagem escrita e educação infantil no período 1983-2001, produção das universidades por estado

Fonte: Base de dados do NEE0A6

⁵² Conforme Rocha; Silva Filho; Strenzel (2001) e Soares; Maciel (2000).

⁵³ Conforme já exposto, são 49 dissertações e uma tese, totalizando assim, 50 localizados somente na década de 90.

⁵⁴ Ver o figura 3, à seguir.

As 59 dissertações e uma tese selecionadas foram produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação de 20 universidades do Brasil. A grande maioria dessas universidades está localizada nas regiões Sudeste e Sul, mais especificamente nos estados de São Paulo (43,3%), Rio de Janeiro (15%), Rio Grande do Sul (8,3%). Na região nordeste, a Bahia é o Estado que se destaca nesse campo, conforme evidencia a figura 3. Dessa forma, o recorte das regiões Sudeste e Sul concentram o maior número de trabalhos, contabilizando mais de 76% da produção (76,6%).

A grande maioria dessas universidades é pública (80%). A Tabela 2 evidencia o quantitativo de dissertações e teses distribuídas pelas universidades nacionais e possibilita a visualização das universidades de maior produção sobre a temática, em ordem decrescente e, conseqüentemente, os estados que mais se destacaram.

TABELA 2: Teses e dissertações defendidas por universidades no período 1983-2001 sobre linguagem escrita e educação infantil.

<u>Universidade/ período</u>	<u>Frequência</u>	<u>Porcentagem (%)</u>
PUC/SP (1988 – 2000)	10	3,00
USP/SP (1991 –1999)	05	2,00
UFSCar/SP (1992 –1996)	05	2,00
UFBA/BA (1988 –2000)	04	2,00
UFF/RJ (1993 –2000)	04	8,00
UNICAMP/SP (1983 – 1995)	04	3,00
UERJ/RJ (1988 – 1995)	03	10,00
UFRN/RN (1983 – 2001)	03	7,00
UFPR/PR (1985 – 1997)	03	2,00
UFSC/SC (1991 1998)	03	2,00
UFRJ/RJ (1986 – 1992)	02	8,00
UFRS/RS (1987 – 1991)	02	18,00
<u>continua</u>		

conclusão		
UFC/CE (1990 – 2000)	02	10,00
UFMG/MG (1994 – 1995)	02	7,00
UMP/SP (1995 – 1996)	02	5,00
PUC/RS (1996 – 1997)	02	3,00
UFSC/RS (1994)	01	7,00
UFMT/MT (1995)	01	2,00
UFMA/MA (1998)	01	2,00
UnB (1997)	01	2,00
Total	60	100,00

Fonte: Base de dados do NEE0A6.

Partindo do critério do número de teses e dissertações por universidade, as seis com maior produção sobre a temática são: PUC/SP (10), USP/SP (5), UFSCar (5), UFBA (4), UFF (4) e Unicamp (4), confirmando a concentração de trabalhos nos estados acima citados e destacando a maior produção no estado de São Paulo.

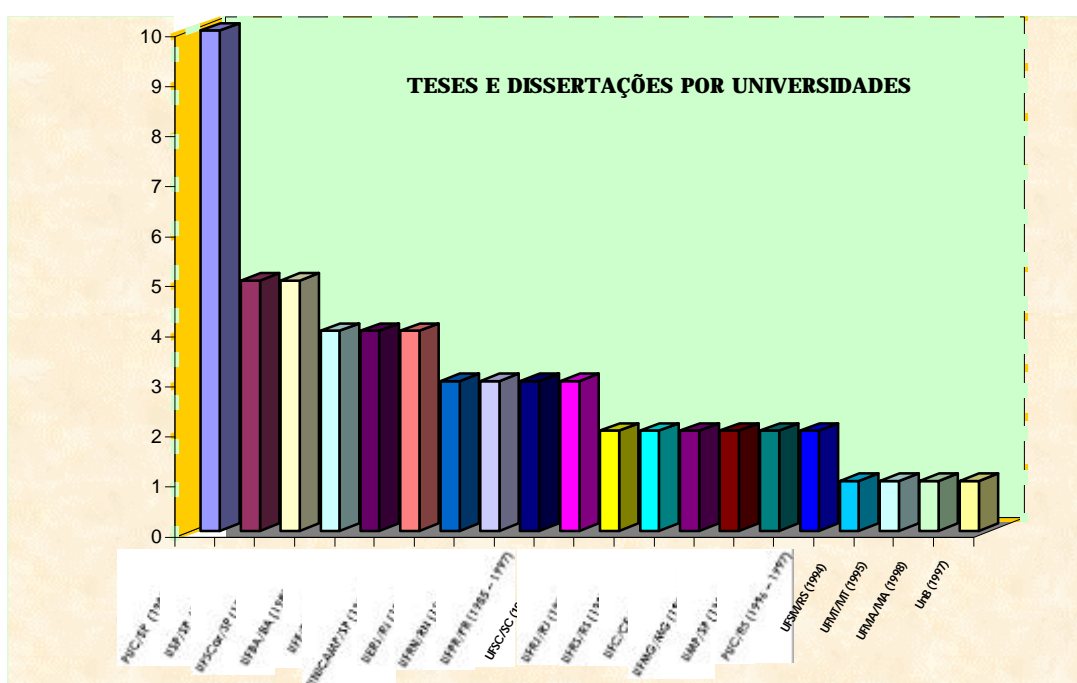


Figura 4: Teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação sobre linguagem escrita e educação infantil no período 1983-2001, por universidades.

Fonte: Base de dados do NEE0A6.

O quantitativo de teses e dissertações acerca da temática linguagem escrita e educação infantil defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil teve um acréscimo bastante significativo no período entre 1983 e 2001. Esse acréscimo aconteceu gradualmente ao longo dos anos, sendo que o maior aumento foi registrado já no final da década de 80, quando a produção passou de cinco dissertações apresentadas em quatro anos - entre 1983 e 1987 -, para cinco pesquisas somente no ano de 1988.

A década de 80 apresenta uma produção de dez (10) dissertações e nenhuma tese sobre a temática pertinente à pesquisa no período selecionado. Essa produção, na década seguinte, mostra um quantitativo de 49 dissertações e uma 1 tese, representando o crescimento das discussões e pesquisas na área da linguagem de crianças. A maior incidência dos anos 90 foi no ano de 1995, com 11 dissertações defendidas.

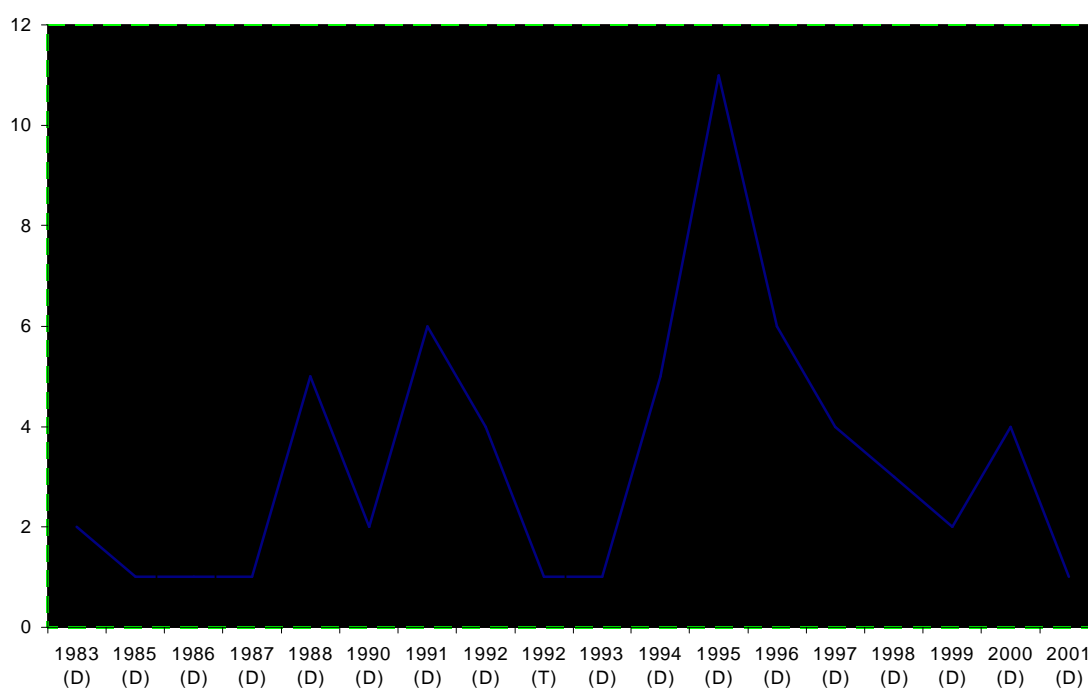


Figura 5: Evolução de dissertações e teses sobre linguagem escrita e educação infantil no período entre 1983 e 2001.

Fonte: Base de dados do NEE0A6.

Os anos de 2000 e 2001 concentram cinco (5) trabalhos, e mesmo com um número oscilante no período compreendido pela pesquisa, pode-se afirmar o crescimento das produções discentes relacionadas às questões da linguagem escrita na educação das crianças menores de 7 anos, o que demarca a ascensão da temática sobre a área de educação e infância. Existem fortes tendências⁵⁵ que levam a crer no acúmulo de conhecimentos sobre o tema, evidenciado no número e frequência desses estudos.

No próximo capítulo, visualizaremos a produção acadêmica sobre linguagem escrita na educação infantil nos periódicos nacionais.

⁵⁵ Ver o apêndice E sobre a evolução da temática.

4. ARTIGOS SOBRE LINGUAGEM ESCRITA E EDUCAÇÃO INFANTIL PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO ENTRE 1983-2001

Este capítulo pretende mapear e caracterizar os periódicos selecionados a partir dos quais se poderá ter visibilidade dos artigos presentes nos grupos: Linguagem Literária, Linguagem e Comunicação, Linguagem e Escrita. No capítulo anterior foi possível caracterizar a produção acadêmica nos Programas de Pós-Graduação nacionais no período compreendido por esta pesquisa. A seguir será possível visualizar a produção acadêmica nos periódicos nacionais.

4.1 MAPEAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DOS PERIÓDICOS SELECIONADOS

A temática sobre linguagem e, mais especificamente, sobre linguagem escrita é bastante ampla, assim foi necessário iniciar o trabalho por meio de um levantamento bibliográfico para melhor alicerçar a investigação, buscando nitidez para a visão conjunta das discussões sobre linguagem escrita e educação infantil, com base nas publicações em periódicos de grande circulação nacional⁵⁶.

A produção sobre linguagem escrita na educação infantil representa mais de 13,3% da base de dados do NEE0A6. Partindo da intencionalidade de oferecer maior caracterização da produção acadêmica acerca da pesquisa aqui apresentada exponho, a seguir um mapeamento dos dados obtidos.

⁵⁶ Conforme já citado, os periódicos selecionados a partir da base de dados do NEE0A6 são: Cadernos Cedes, Cadernos do CED, Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Idéias, Perspectiva e Revista Criança (levantamento extra acervo do NEE0A6).

Caracterização da amostra: Periódicos Analisados

Tabela 3 – Periódicos Analisados

<u>Periódico</u>	<u>Frequência</u>	<u>Porcentagem (%)</u>
Cadernos do Ced	01	3,00
Cadernos Cedes	01	3,00
Cadernos de Pesquisa	05	14,00
Educação e Sociedade	02	5,00
Idéias	05	14,00
Perspectiva	01	3,00
Revista Criança	21	57,00
Total	36	100,00

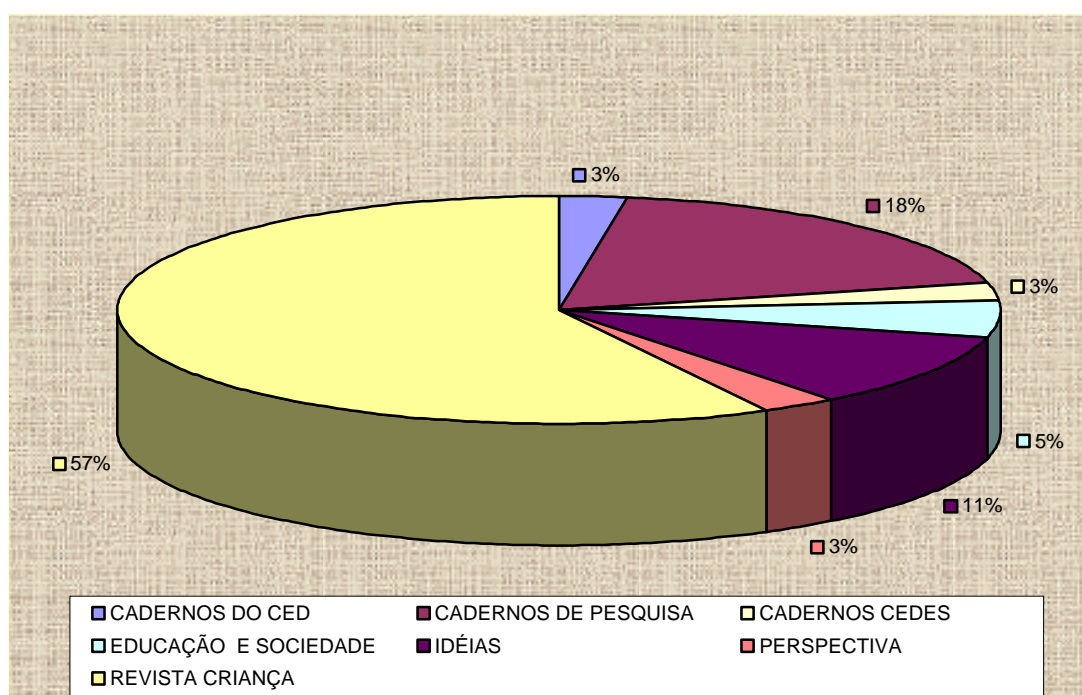


Figura 6 – Gráfico sobre os periódicos analisados.

Fonte: Base de dados do NEE0A6 e levantamento construído sobre a Revista Criança.

Conforme já exposto anteriormente, observa-se que a Revista Criança apresenta grande número de artigos, contribuindo significativamente para essa amostra, e os dados evidenciam que essa revista é o periódico de maior produção sobre a temática pesquisada no período 1983-2001.

Caracterização da amostra: Periódicos por ano

Tabela 4 – Periódicos por ano

<u>Ano</u>	<u>Frequência</u>	<u>Porcentagem (%)</u>
1984	01	3,00
1985	05	15,00
1986	01	3,00
1987	01	3,00
1988	04	11,00
1989	05	12,00
1992	06	13,00
1993	04	11,00
1994	04	11,00
1995	01	3,00
S/d ⁵⁷	01	3,00
1998	02	5,00
1999	01	3,00
Total	36	100,00

Fonte: Base de dados do NEE0A6 e levantamento da Revista Criança.

⁵⁷ Este artigo foi localizado na Revista Criança que não informa o ano de publicação, portanto sem data (s/d), porém, devido o número da edição é possível localizar a revista entre os anos de 1996 e 1997.

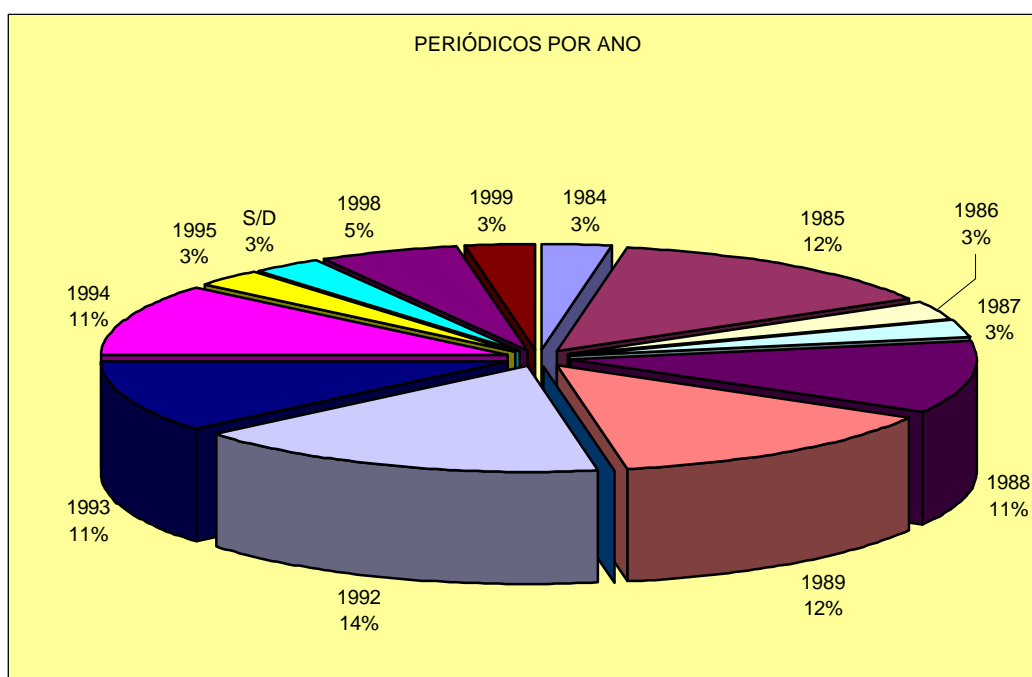


Figura 7 – Gráfico sobre os periódicos analisados por ano.

Fonte: Base de dados do NEE0A6 e levantamento da Revista Criança.

Os dados evidenciam que o ano de maior produção sobre a temática pesquisada foi o de 1992, com seis artigos publicados nos periódicos selecionados. Os anos de 1990, 1991, 1996, 1997, 2000 e 2001 não apresentaram artigos publicados.

4.2 SELECIONANDO A PRODUÇÃO SOBRE LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo estabelecido algumas premissas, prosseguiu-se rumo às diretrizes que passaram a nortear esta investigação, as quais pretendem descortinar os indicativos da produção acadêmica sobre linguagem escrita na educação infantil entre 1983 e 2001, capturando um período bastante significativo para a área educacional, assunto já comentado no capítulo sobre os caminhos da pesquisa.

Primeiramente, realizou-se um levantamento para contemplar a amplitude e a abrangência da temática de linguagem, o qual foi denominado Linguagens na Educação Infantil e envolveu os textos que abordavam todos os tipos de linguagem

na educação infantil. Esse levantamento reuniu 58 artigos no período selecionado por esta pesquisa.

Considerando o foco da pesquisa, direcionado para educação infantil e linguagem escrita, precisar-se-ia priorizar, entre os 58 textos selecionados, aqueles que estivessem diretamente envolvidos com a linguagem escrita. Após uma leitura prévia dos textos na íntegra, foi possível ir definindo quais constituiriam o *corpus* de análise, e articulando-os com linguagem escrita na educação infantil, estabeleceu-se o quantitativo de 36 artigos. Esses artigos, apesar de serem caracterizados pelo uso do tema linguagem escrita, abordavam diferentes enfoques que puderam ser agrupados de maneira que facilitasse a sua compreensão.

4.3 APRESENTANDO OS ARTIGOS DO *CORPUS* DE ANÁLISE

Conforme já citado, o *corpus* de análise definiu-se em três grupos – **Linguagem Literária, Linguagem e Comunicação, Linguagem e Escrita**⁵⁸ – escolhidos por se aproximarem mais do objeto da pesquisa, determinado como educação infantil e linguagem escrita. Foram selecionados 36 artigos.

4.3.1 Linguagem Literária

Os artigos selecionados nesse grupo se caracterizaram por utilizar a literatura como forma de expressão e serem dirigidos, explícita ou implicitamente, a crianças de 0 a 6 anos de idade. Para apresentação, os artigos foram organizados por ordem cronológica.

O grupo denominado Linguagem Literária agrupa quatro artigos, como demonstra a Figura 8.

⁵⁸ Os textos puderam ser agrupados dessa forma conforme a indicação dos mesmos, ao se destinarem a enfoques específicos de linguagem tornaram possível sua classificação.

REF/ANO	AUTOR	TÍTULO	PERIÓDICO
(01) 1985	ZILBERMAN, Regina.	Literatura infantil para crianças que aprendem a ler	Cadernos de Pesquisa. n.52
(02) 1988	FARIA, Yara Prado Maia de.	Vamos recitar?	Revista Criança. n.17.
(03) 1989	SANTORO, Letícia Braga.	Ilustrações e imagens... devaneio de crianças e adultos.	Revista Criança. n. 20.
(04) 1992	CARVALHO, Lídia Isecson de.	Literatura infantil e pré-escola: caminhos possíveis.	Idéias. n.7.

Figura 8 – Artigos publicados sobre linguagem literária e educação infantil no período de 1983-2001

Fonte: Banco de dados do NEE0A6 e levantamento da Revista Criança.

O primeiro artigo deste grupo é intitulado *Literatura para crianças que aprendem a ler*, de Regina Zilberman (1985), e foi incluído por propor a literatura infantil destinada a crianças que estão aprendendo a desvendar o código escrito ou em processo de aprendizagem da leitura.

Esse artigo faz uma análise dos livros infantis disponíveis no mercado editorial que têm como foco principal o público infantil que está aprendendo a ler. Nele ela sugere outros títulos literários que se contrapõem àqueles considerados livro preparatório – a cartilha, por exemplo – os quais considera que desprezam a fluência da língua, limitando-se apenas a proporcionar o domínio do código escrito. A autora enfatiza a importância de possibilitar às crianças contato com material escrito e diversificado, no intuito de explorar a escrita como uma forma de linguagem, de manifestação cultural e de comunicação.

Regina Zilberman afirma que a escola tem a responsabilidade da sistematização do código escrito, mas como a criança já possui conhecimentos sobre esse código antes do ingresso na escola, ela anuncia que uma das formas de trabalhar o que a criança conhece sobre a linguagem escrita é utilizar a literatura infantil. Esse contato com a palavra escrita pode estimulá-la à leitura, e assim a literatura se torna também uma motivadora da alfabetização, pelo fato de que, nas palavras da autora, “esta promove as condições para o consumo de textos” (ZILBERMAN, 1985, p.80).

Vamos recitar?, de Yara Prado Maia de Faria (1988), é um artigo que traz a poesia como forma de linguagem literária. Nele essa autora sugere atividades para os professores, afirmando que as atividades com poesias propiciam a aprendizagem da leitura e da escrita. Define poesia, ressaltando que “é uma das formas de desenvolver a linguagem, aumentar o vocabulário, a compreensão e o raciocínio” (FARIA, 1988, p.15).

O texto explicita que a poesia, como uma forma de linguagem, é um instrumento de preparação para a alfabetização; dessa forma, apresenta muitos indicativos de como trabalhar a poesia nas turmas de educação infantil, utilizando uma linguagem destinada aos professores e sugerindo o trabalho com a poesia em diversos momentos do cotidiano.

Ilustrações e Imagens... devaneio de crianças e adultos, escrito por Letícia Braga Santoro (1989), é outro texto direcionado aos professores de educação infantil; ele aborda a questão da imagem como síntese de toda e qualquer imagem impressa (propagandas, rótulos, placas, histórias em quadrinhos, entre outras), mas que não se reduz à mera ilustração de livros infantis. Apresenta indicações práticas de como trabalhar com a imagem impressa no intuito de explorar a função social da escrita no dia-a-dia das crianças da pré-escola.

Esse texto está inserido no grupo citado pelo fato de priorizar a imagem impressa na literatura infantil, apesar de afirmar que a imagem não está restrita aos livros de literatura.

Literatura infantil e pré-escola: caminhos possíveis, de Lídia Izcson de Carvalho (1992), é uma proposta selecionada por abordar a literatura infantil dirigida à pré-escola.

O texto destaca o contato com o material escrito, principalmente histórias infantis, pois através desse contato a criança contextualiza a língua escrita por seu uso, pois mesmo antes de ler e escrever efetivamente ela poderá compreender essa linguagem. Conforme a autora: “abrir o leque e oferecer a crianças os mais variados materiais de leitura é algo imprescindível” (CARVALHO, 1992, p.108).

No grupo Linguagem Literária os textos apresentam um conceito de linguagem alicerçado em formas de expressão, e a literatura se constitui como uma dessas formas. A literatura aparece como possibilidade para as crianças vivenciarem experiências relacionadas com o mundo imaginário e o mundo real. O contato permanente com o material escrito para crianças e a utilização de todo o código que a cerca é primordial para o grupo que trabalha com literatura. Assim, partem do pressuposto de que as crianças, de uma forma ou de outra, convivem com a escrita mesmo antes de saberem ler e escrever. Uma das maneiras de explorar o que a criança já conhece sobre o código escrito é a inserção da literatura infantil no seu convívio diário.

A linguagem está definida, para este grupo, como toda a forma de expressar idéias e pensamentos, destacando-se a linguagem literária. A criança é percebida como ser atuante no meio em que está inserida, ser que possui conhecimentos que antecedem o período escolar e se expressa de muitas formas; ela é participante das informações contidas ao seu redor e faz constantemente uma leitura do mundo que a cerca.

Esse grupo faz indicações para a prática pedagógica, no sentido de que o trabalho seja feito a partir dos conhecimentos que a criança já possui sobre o sistema de escrita, e afirma que é importante ser mantida a ordem alfabética para a melhor compreensão do alfabeto pelas crianças.

Também sugere a utilização de frases carregadas de sentido, frases curtas, mas que, contextualizadas, ganham representatividade, no lugar de frases do tipo “Ivo viu a uva”, exploradas em muitas cartilhas, que nada significam para as crianças. Rego (1995, p.16) justifica que não existe interesse por parte das crianças, em explorar a língua escrita a partir do uso dessas frases descontextualizadas, e declara que:

São bastante familiares à prática pedagógica, na alfabetização, textos como “A babá é boa”, “O bebê baba no boné”, cujo propósito é garantir o êxito do processo de decodificação, evitando as correspondências grafo-fônicas que ainda não foram ensinadas às crianças, subtraindo qualquer possibilidade de leitura e escrita que extrapole o domínio dos padrões silábicos aprendidos.

É importante que as crianças sintam a necessidade de usar a escrita como representação de algo e isso o texto literário faz.

A linguagem literária aproxima a criança de uma estrutura narrativa que valoriza a construção estética da palavra. A preocupação com o processo de escrita se volta não para o que é dito, mas para o como pode ser dito, exigindo do leitor uma percepção alargada do mundo que o rodeia.

Diferente do texto informativo, que está presente na vida das crianças por meio de diferentes suportes – rótulos, *out-doors*, placas, etc. –, o texto literário deve ser “apresentado” às crianças. Se o primeiro traz uma informação concreta e verídica do mundo que as rodeia, o segundo contribui para a construção da sensibilidade estética delas.

No que tange à contextualização da língua escrita para as crianças, Rego (1995, p.50) afirma que “temos de oferecer-lhes oportunidades de contato com diferentes modelos, contextualizando a língua escrita através de seus usos, mesmo antes de se tornarem efetivamente capazes de ler e escrever”.

A contribuição da literatura infantil concretiza uma possibilidade de levar as crianças ao mundo da escrita. Rego (1995, p.52) anuncia que essa possibilidade se alicerça em duas credenciais:

Em primeiro lugar, porque se prende geralmente a conteúdos que são do interesse das crianças. Em segundo, porque através desses conteúdos ela poderá despertar a atenção da criança para as características sintático-semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma lingüística e a representação gráfica.

Os textos componentes desse grupo, quatro ao todo, englobam o período de 1985 a 1992 e não esclarecem a concepção pedagógica que os embasa – são de difícil caracterização, pois não apresentam uma definição de que concepção estão inseridos e ao tentar classificá-los percebe-se características de várias concepções, por exemplo, características construtivistas e sociointeracionistas presentes na mesma abordagem.

4.3.2 Linguagem e Comunicação

O segundo grupo caracteriza-se por reunir textos direcionados à linguagem como forma de expressão oral, de comunicação; denomina-se Linguagem e Comunicação e é formado por seis artigos, conforme evidencia a figura na sequência.

REF/ ANO	AUTOR	TÍTULO	PERIÓDICO
(05) 1989c	SOUZA, Solange Jobim e.	Conquistando o mundo da fala	Revista Criança. n.20.
(06) 1989	KRAMER, Sônia.	A escola e a linguagem da criança	Revista Criança. n.20.
(07) 1992	SCARPA, Ester Miriam.	O jogo, a construção e o erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar	Idéias. n.10.
(08) 1993	THIESSEN, Maria Lúcia.	Falar é preciso	Revista Criança. n.25.
(09) 1994	OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de.	Jogos de linguagem: pontos para uma reflexão a respeito do valor da interação social no desenvolvimento infantil	Revista Criança. n.26.
(10) 1998	GASTALDI, Maria Virgínia & PANUTTI, Daniela	Trabalhando linguagem oral com crianças de três anos	Revista Criança. n.31.

Figura 9: Artigos publicados sobre linguagem – comunicação e educação infantil no período de 1983-2001:

Fonte: Banco de dados do NEE0A6 e levantamento da Revista Criança.

O primeiro texto do grupo, *Conquistando o mundo da fala*, de Solange Jobim e Souza (1989c), foi selecionado por enfatizar a linguagem oral como condição para o domínio da linguagem escrita.

Nesse texto, a linguagem verbal é apresentada como uma forma de expressar sentimentos e pensamentos, e o desenvolvimento dessa linguagem tem um período determinado para acontecer, ocorrendo avanços muito significativos no período do nascimento da criança até a idade pré-escolar. A linguagem vai sendo construída desde o nascimento do bebê através de jogos intencionais de comunicação entre os

indivíduos mais próximos, porém surge principalmente quando a criança sente a necessidade de se comunicar.

A autora anuncia que o desenvolvimento da linguagem da criança vai acontecendo de maneira processual, dependendo fundamentalmente das interações verbais.

Na seqüência, o artigo *A escola e a linguagem da criança*, de Sônia Kramer (1989), foi demarcado por trazer a visão de linguagem como manifestação da expressão infantil.

Para essa autora, a linguagem infantil assume sua especificidade entre as diferentes linguagens, evidenciando que nenhuma é inferior ou superior, apenas são diferentes, pois são fruto das diferenças culturais.

Diante da constatação das características da linguagem infantil, ela questiona como a pré-escola e a escola têm tratado essa linguagem, afirmando o papel definidor da linguagem quanto ao processo de socialização. O texto explicita a necessidade de conhecer a linguagem da criança para saber como se comunicar com ela e não desprezar seu jeito próprio de comunicação.

Em *O jogo, a construção e o erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar*, escrito por Ester Miriam Scarpa (1992), ela aborda o desenvolvimento da linguagem da criança pré-escolar de uma perspectiva construtivista, destacando as diferentes concepções sobre a aquisição da escrita: inatista, comportamentalista, cognitivista e construtivista, com a intencionalidade de situar os diferentes pensamentos que perpassaram (e perpassam) a história sobre a aquisição da escrita pela criança.

Nesse texto, o conceito de linguagem assumido é o de conhecimento de mundo pela criança; segundo a autora, “a linguagem é eivada de interações sociais e de história e não é nada neutra. [...] Linguagem e conhecimento de mundo estão intimamente relacionados e ambos passam pela mediação do outro, do interlocutor” (Scarpa, 1992, p.58). Esse conceito se refere à linguagem como um todo e não se restringe à linguagem escrita, afirmando que a aquisição da fala contribui na relação entre a oralidade e a escrita das crianças em processo de alfabetização.

A questão da construção do jogo é utilizada por sua comprovada contribuição no desenvolvimento da criança, e a autora enfatiza que o jogo é elemento de interação e aquisição de conhecimentos. A construção e o erro são fatores considerados primordiais na aquisição da linguagem, pois permitem a formulação de hipóteses pelas crianças e a realização de tentativas de comunicação até chegarem às convenções determinadas em nosso sistema de escrita.

Em Falar é preciso, Maria Lúcia Thiessen (1993) explora a importância da linguagem oral e extrapola as discussões sobre linguagem infantil e expressão oral. Como expõe no texto: “A comunicação oral é um ponto básico e indispensável à convivência entre os homens e à participação de cada um na construção de um mundo melhor” (THIESSEN,1993, p.4).

Ela destaca ainda a importância das tentativas infantis na aquisição da fala e afirma que essas tentativas são fundamentais para a comunicação dos seres humanos, sendo importante a participação do adulto nesse processo, no que tange ao incentivo para que as crianças falem.

E a autora questiona: nas creches e pré-escolas as crianças são estimuladas a falar? É preciso repensar muitas situações em que se exige o silêncio e a postura de espectador por parte dos pequenos, pois “é importante lembrar que, para conversar, as crianças precisam estar interessadas [...] e, acima de tudo, ter certeza de que são livres – podem falar à vontade o que pensam e sentem”. (THIESSEN,1993, p.4). Buscando contribuir para as práticas pedagógicas das instituições, o texto apresenta algumas sugestões de como lidar com as crianças da educação infantil, especificamente no estímulo da oralidade.

Em *Jogo de linguagem: pontos para uma reflexão a respeito do valor da interação social no desenvolvimento infantil*, de Zilma de Moraes Ramos Oliveira (1994), é apresentada a relação entre jogo e linguagem, enfatizando o papel da interação, principalmente com as crianças pequenas. A autora afirma que “nas experiências partilhadas, a criança e seus parceiros interagem e respondem às influências recíprocas” (THIESSEN,1993, p. 4).

A brincadeira infantil é uma situação privilegiada para a formação do pensamento discursivo na concepção sociointeracionista, na qual se baseia a autora. Jogo e linguagem se entrelaçam, revivendo situações e reelaborando-as através da brincadeira.

Trabalhando linguagem oral com crianças de três anos, escrito por Maria Virgínia Gastaldi e Daniela Panutti (1998), realça a importância da linguagem no desenvolvimento da criança, afirmando que “a linguagem é estruturante para o desenvolvimento de outros conhecimentos e aprendizagens” (GASTALDI; PANUTTI, 1998, p.32). As autoras justificam a necessidade de trabalhar a linguagem oral como um instrumento para a compreensão e inserção das crianças no mundo. O texto sugere atividades para os professores explorarem o trabalho com a linguagem oral, destacando a busca por atividades significativas e possibilitadoras de uma melhor prática educativa para as crianças.

A utilização de relatos de crianças de 2 e 3 anos de idade nesse texto concretiza a vez e a voz das crianças inseridas na prática pedagógica institucional e permite que contem como foi a experiência com a linguagem para elas, possibilitando assim que o professor organize suas intervenções a partir das indicações das próprias crianças.

O grupo Linguagem e Comunicação caracteriza-se por possuir uma definição de linguagem voltada para a comunicação e a interação. Enfatiza a linguagem como meio de comunicar idéias, experiências, estabelecer diálogos e compartilhar sentimentos.

É peculiar deste grupo reunir textos que trazem como indicações para a prática pedagógica trabalhar a linguagem oral por meio de incentivo e estímulo para a livre expressão das crianças. A comunicação oral aparece como elemento que precede a comunicação escrita. De acordo com Villalobos (1998, p.114), numa tradução e releitura da obra de Vygotsky, “a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam”.

Outra característica a enfatizar do grupo Linguagem e Comunicação é a importância com que são consideradas as iniciativas das crianças: elas são sempre

estimuladas a elaborar hipóteses a partir do que já conhecem. Suas hipóteses indicam aos professores sua maneira de pensar e agir sobre as coisas ao seu redor, e a partir dessas informações os professores organizam a sistematização do novo conhecimento.

Um artigo desse grupo é situado explicitamente na perspectiva sociointeracionista - *Jogo de Linguagem: pontos para uma reflexão a respeito do valor da interação social no desenvolvimento infantil* (1994). Entretanto, apesar de essa informação não estar declarada, talvez até pelo momento histórico, no caso, o final dos anos 80, outros três artigos poderiam ser inserido nessa mesma perspectiva teórica – *Conquistando o mundo da fala* (1989), *A escola e a linguagem da criança* (1989) e *Trabalhando linguagem oral com crianças de três anos* (1998) – abordagens realizadas sobre linguagem e interação. Um outro texto declara estar inserido na abordagem construtivista - *O jogo e a construção do erro* (1992); e, pelas perspectivas apontadas acerca dos estudos de Emilia Ferreiro, outro texto - *Falar é preciso* (1993) – poderia ser incluído na representação da concepção construtivista.

Na seqüência, destacam-se o terceiro e último grupo analisado.

4.3.3 Linguagem e Escrita

O grupo Linguagem e Escrita se constituiu pela seleção de 26 artigos dentre os periódicos selecionados para a investigação. É o grupo que apresenta maior número de produção em diferentes periódicos.

Os textos selecionados para este grupo, assim como os demais constituidores do *corpus*, precisavam estar incluídos no banco de dados do NEE0A6 ou no levantamento da Revista Criança. Exigiriam necessariamente abordar linguagem escrita e leitura e escrita, associadas, explícita ou implicitamente, à educação das crianças de 0 a 6 anos.

Os textos sobre linguagem e escrita apresentam relevante produção na área educacional, entretanto, fazia-se necessário estabelecer critérios para sua seleção, e foram excluídos aqueles que abordaram exclusivamente crianças maiores de 7

anos e/ou inseridas no ensino fundamental, pois o foco desta pesquisa volta-se à especificidade da educação de 0 a 6 anos de idade.

Apresento e justifico os artigos incluídos na composição desse grupo a seguir, por ordem cronológica de publicação.

REF/ANO	AUTOR	TÍTULO	PERIÓDICO
(11) 1984	GÓES, Maria Cecília R. de.	Crêrrios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não-alfabetizadas	Cadernos de Pesquisa. n.49.
(12) 1985	ABRAMOVAY, Miriam & KRAMER, Sônia.	Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade	Cadernos de Pesquisa. n.52.
(13) 1985	ABRAMOVAY, Miriam & KRAMER, Sônia.	O rei está nu – um debate sobre as funções da pré-escola	Cadernos Cedes. n.
(14) 1985	CAGLIARI, Luiz Carlos.	O príncipe que virou sapo. Considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização	Cadernos de Pesquisa. n.55.
(15) 1985	LEMONS, Cláudia T. G. de	Teorias da diferença e teorias do déficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização	Educação & Sociedade. n.20.
(16) 1986	CADINHA, Márcia F.H. & TEIXEIRA, Regina F.	A criança e a escrita: algumas questões	Revista Criança. n.16.
(17) 1987	MALUF, Maria Regina.	Alfabetização na pré-escola: conceitos e preconceitos	Educação & sociedade. n.26.
(18) 1988	CERISARA, Ana Beatriz.	O óbvio oculto: dilemas de uma mãe pedagoga	Cadernos do CED. n.12, v.5.
(19) 1988	TEIXEIRA, Regina Fátima.	Brincando com as palavras, descobrindo a escrita	Revista Criança. n.17.
(20) 1988	WEISZ, Telma.	Reverendo a função pedagógica da pré-escola	Idéias. N.2.
(21) 1989a	SOUZA, Solange Jobim e.	Alfabetização: iniciando uma conversa com os professores	Revista Criança. n.20.
(22) 1989b	SOUZA, Solange Jobim e.	Alfabetização: refletindo sobre a prática	Revista Criança. n.20.
(23) 1992	DEHEINZELIN, Monique.	A condição humana ou leitores e escritores na pré-escola	Idéias. N.7.
(24) 1992	REGO, Tereza Cristina.	A capacitação do professor e a questão da língua escrita na pré-escola	Idéias. N.14.
(25) 1992	ROCHA, Eloisa Acires Candal	Pré-escola: uma contribuição possível? Subsídios para a formação de professores	Perspectiva. n.17, v.10.
(26) 1992	BEAL, Ana Rosa de Oliveira.	A evolução da auto-expressão da criança	Revista Criança. n.23.
(27) 1993	WEISZ, Telma.	Reverendo a função pedagógica da pré-escola	Revista Criança. n.24.
<u>continua</u>			

conclusão			
(28) 1993	FOUCAMBERT, Jean.	Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos	Cadernos de Pesquisa. n.84.
(29) 1993	DEHEINZELIN, Monique.	O discurso do anti-método	Revista Criança. n.25.
(30) 1994	NEVES, Maria B. J. & ALMEIDA, Sandra F. C. & TUNES, Elizabeth.	A escrita vista como um processo evolutivo	Revista Criança. n.26.
(31) 1994	DIAS, Fátima R. T. de Salles.	A teoria de Emilia Ferreiro: implicações pedagógicas e distorções no uso desse conhecimento	Revista Criança. n.26.
(32) 1994	FARIA, Vitória Líbia Barreto de.	Seguindo alguns caminhos apontados pelas crianças	Revista Criança. n. 27.
(33) 1995	WEISZ, Telma.	Alfabetizar na pré-escola	Revista Criança. n.28.
(34) s/d	TEIXEIRA, Kátia Trovato.	A produção de textos por crianças de cinco anos	Revista Criança. n.30.
(35) 1998	BERNARDES, Lucila & WAJSKOP, Lúcia.	Trabalhando a diversidade textual no pré	Revista Criança. n.31.
(36) 1999	LIMA, Eliane de Araújo	A educação na visão do letramento	Revista Criança. n.33.

Figura 10 – Artigos publicados sobre linguagem e escrita e educação infantil no período de 1983-2001.

Fonte: Banco de dados do NEE0A6 e base de dados construída para esta pesquisa sobre a Revista Criança.

Baseado em pressupostos construtivistas, *Crítérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas*, escrito por Maria Cecília de Góes (1984), vem como primeiro artigo encontrado no período compreendido pela investigação, incluído por pesquisar as noções de linguagem escrita num grupo de 33 crianças pré-escolares e 17 crianças de primeira série.

A autora apresenta no texto uma proposta de ampliação dos critérios utilizados na avaliação das condições das crianças no início da alfabetização. Critica a programação considerada preparatória para essa alfabetização, afirmando que a linguagem não está reduzida a rituais de decodificação; além disso, diz que quando se assume o período preparatório, está se assumindo uma concepção de criança padrão, que chega pronta à escola (GÓES, 1984, p. 6). Também assevera que

A escola subestima ao desprezar essas noções e a superestima ao achar que a escrita tem relação óbvia com a linguagem. [...] A coerência nos avanços que a criança faz desaparece frente às exigências escolares, devido às quais a percepção e o controle motor adquirem peso predominante em relação à compreensão do objeto linguagem escrita (GÓES, 1984, p. 13).

É ressaltada no texto acima a importância de compreender a língua escrita, de conhecer a sua finalidade, melhor dizendo, sua função social.

O *Príncipe que virou sapo*, texto clássico de Luiz Carlos Cagliari (1985), foi incluído, apesar de não falar em educação pré-escolar ou infantil, mas pelo fato de, ao abordar a temática linguagem, referir-se a crianças antes do período escolar. Está implícito no texto que o autor reflete sobre a relação de crianças menores de 7 anos com a escrita.

O texto apresenta as dificuldades encontradas no período de alfabetização, principalmente por crianças menos favorecidas economicamente. Baseado em pressupostos construtivistas destaca, entre outros aspectos relacionados à alfabetização, a chamada síndrome da deficiência de aprendizagem. Afirma que a linguagem usada pela criança tem suas características essenciais iguais à do adulto, pois a linguagem é também uma forma de expressão e individualidade (CAGLIARI, 1985, p.52). O autor destaca ainda que “a linguagem se constitui verdadeiramente na oralidade. A linguagem oral pode existir sem a escrita, mas nenhuma linguagem escrita pode existir sem a linguagem oral [...]” (CAGLIARI, 1985, p.60).

Em *Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade*, Sônia Kramer e Miriam Abramovay (1985) discutem a polêmica que envolve a questão da alfabetização na pré-escola, na tentativa de esclarecer a aparente contradição. As autoras criticam o período preparatório, contrariando, na verdade, sua forma treinadora, mecanicista e repetitiva e, acima de tudo, considerando que a alfabetização não se dá em um momento e sim através de construção, de modo processual.

O acesso à língua escrita pelas classes populares é defendido pelas pesquisadoras como direito de igualdade de condições, como uma possibilidade de ascensão econômica e também como uma forma de democratização da escola pública.

Repensando a relação entre linguagem oral e escrita, o texto *Teorias da diferença e teoria do déficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização*, de Cláudia T.G. de Lemos (1985), contribui para o debate sobre como

a linguagem escrita é adquirida ou aprendida (p.76). Explicita as diferentes linguagens como oriundas das diferentes culturas e dignas do mesmo valor social; acerca dessa diferença, aborda a maneira como as pessoas visualizam a linguagem popular, considerada, muitas vezes, inferior à culta e padrão, afirmando que são teorias da diferença e não do déficit.

Em *A criança e a escrita: algumas questões*, escrito a “quatro mãos” por Márcia Fonseca Cadinha e Regina Fátima Teixeira (1986), a aprendizagem da fala e da escrita são percebidas como forma de expressão das crianças.

As autoras enfatizam a importância de explorar o contato da criança com variados tipos de produção escrita, defendendo o direito de aprendizagem da língua escrita a todas as pessoas, independentemente de classe social. Ao explorar o material escrito, a criança vai ressignificando a escrita, além de ir percebendo a escrita em uso. Segundo as autoras, o treinamento de traçar letras não contempla a compreensão da escrita, pois não ultrapassa o treino de grafias e a identificação de sons.

Em *Alfabetização na pré-escola: conceitos e preconceitos*, de Maria Regina Maluf (1987), (re)aparece a polêmica do deve-se ou não alfabetizar na pré-escola – bastante discutida no início dos anos 80 – trazendo à tona o conceito de alfabetização e o conceito de pré-escola na tentativa de elucidar uma falsa contradição. “Desde muito cedo, toda e qualquer criança trabalha cognitivamente as informações disponíveis em seu meio ambiente” (MALUF, 1987, p.139).

No texto, a autora afirma que, na aquisição da fala, a criança interage com outras pessoas e na aquisição da linguagem escrita o processo acontece de forma semelhante, pois no seu entendimento a aprendizagem se dá tanto de maneira espontânea quanto provocada (MALUF, 1987, p.139).

O óbvio oculto: dilemas de uma mãe pedagoga, de Ana Beatriz Cerisara (1988), relata a experiência de uma pedagoga e a vivência escolar do filho ao ingressar na primeira série do ensino fundamental, trazendo à tona os conflitos causados por perspectivas diferentes da família e da escola.

Esse texto foi selecionado pelo fato de destacar a passagem da educação infantil para a escola, para as séries iniciais do ensino fundamental, a partir do relato de uma experiência de transição nesse período. Apresenta o conceito de alfabetização como a capacidade de se representar no mundo e também de representá-lo e, portanto, nesse contexto, cabe repensar a necessidade (ou não) de preparar a criança para um determinado momento de alfabetização.

No artigo *Brincando com as palavras, descobrindo a escrita*, Regina Fátima Teixeira (1988) estabelece como objetivo a compreensão da relação entre a palavra escrita e a palavra falada pelas crianças, evidenciando uma dependência entre a palavra e o seu significado realizada pelas crianças.

A autora define língua escrita como “um sistema alfabético onde cada sinal representa um som individual da fala” (TEIXEIRA, 1988, p.13), destacando, assim, a relação entre a fala e a escrita. Nesse sentido, são propostas atividades que exploram o lúdico e a dimensão sonora das palavras a fim de possibilitar maior sucesso na alfabetização das crianças.

Ao escrever *Reverendo a função pedagógica da pré-escola*⁵⁹, Telma Weisz (1988) enfatiza a importância de a criança estar em contato com o material escrito, proporcionando a ela a oportunidade de pensar sobre a escrita, uma vez que o processo de alfabetização se inicia antes do ingresso na escola. Demarca o momento da pré-escola como um espaço com objetivos próprios e de exploração dos conhecimentos que a criança já possui, rumo à descoberta de novos conhecimentos. Weisz também afirma que um ambiente possibilitador de novas experiências é fundamental para que as crianças vivenciem situações de leitura. Nas palavras da autora, “este contato implica tanto o acesso a portadores de texto como a atos reais de leitura e de escrita” (WEISZ, 1988, p.35).

No artigo *Alfabetização: iniciando uma conversa com professores*, Solange Jobim e Souza (1989a) relata algumas dúvidas em torno da questão da

⁵⁹ Este artigo de Telma Weisz, *Reverendo a função pedagógica da pré-escola* (1988), foi publicado na Revista Criança com mesma discussão e título em 1993.

alfabetização na pré-escola por parte de professores e pais e/ou responsáveis pelas crianças. Essa questão reforça a aparente contradição entre alfabetizar ou não na pré-escola, e assim, segundo a autora, deixamos de “conhecer o que a própria criança tem a nos dizer sobre a sua maneira de aprender a ler e a escrever e, também, como ela começa a construir a sua compreensão sobre a linguagem escrita” (SOUZA, 1989, p.23).

A autora argumenta que o contato da criança com material escrito variado é imprescindível para a sua familiarização com a escrita, o que destaca a função social que essa escrita representa, pois afirma que o processo de alfabetização se inicia muito antes do ingresso na escola. O papel da pré-escola é defendido como contribuidor da escola, não no sentido de preparação, mas com a intencionalidade de oferecer oportunidades variadas de contato com o código escrito.

Alfabetização: refletindo sobre a prática (1989b) é outro artigo apresentado por Solange Jobim e Souza e traz a idéia de uma alfabetização específica para a pré-escola, uma alfabetização que contemple o lúdico como a maneira mais efetiva de comunicação com as crianças. O texto expõe que “estar preparado para aprender a ler e escrever é muito mais do que discriminar sons e reconhecer letras” (SOUZA, 1989, p.25) e enfatiza a relevância de viver situações reais de leitura. A autora aborda algumas questões a serem pensadas a partir da prática da alfabetização na pré-escola e apresenta sugestões ao professor de formas diferenciadas para explorar a leitura e a escrita, a partir, principalmente, da literatura, priorizando o trabalho com rimas.

O texto *A evolução da auto-expressão da criança*, de Ana Rosa de Oliveira Beal (1992), apresenta as fases da garatuja, salientando a importância dessas **tentativas** para a construção da escrita, pois é o início da expressão que a conduzirá à comunicação escrita. A autora apresenta os rabiscos de crianças de 12 meses, referindo-se à idade de educação infantil e a denomina essa fase como início do grafismo (grifo meu).

A condição humana ou leitores e escritores na pré-escola, escrito por Monique Deheinzelin (1992), relata a história do conhecimento, associando-a a outra

história, a do pecado original, e refere-se à maçã como símbolo da árvore da ciência. Baseada em pressupostos construtivistas, argumenta que, embora a linguagem oral e a linguagem escrita tenham estrita conexão, ambas possuem semelhanças e diferenças, e a linguagem escrita é diferente de uma mera transcrição da linguagem falada.

A autora critica a pequena porção da língua que é explorada no contato das crianças pequenas com a língua escrita, pois elas estão na expectativa da aprendizagem da leitura e da escrita para então ter acesso a toda e qualquer experiência com a escrita.

A capacitação do professor e a questão da língua escrita na pré-escola, de Tereza Cristina Rego (1992), apresenta as abordagens (construtivistas) utilizadas para discutir a questão da alfabetização na pré-escola, compreendendo a linguagem escrita como um sistema de representação que não se reduz a uma técnica, afirmando que a linguagem necessita ser pensada e utilizada.

Nesse texto são criticados os trabalhos realizados na alfabetização inspirados na idéia de prontidão, pelo fato de que se baseiam na idéia da existência de pré-requisitos básicos para a alfabetização. Preparar para a alfabetização envolve situações de treinos ortográficos e rituais de aptidões e habilidades; essas situações são criticadas pela autora por desconsiderarem que as crianças já estão em contato com o material escrito há tempos e o que precisam é da intervenção do professor para mediar esse conhecimento.

Segundo a autora, as lacunas da formação docente têm permitido mudanças nas práticas pedagógicas sem nenhuma consistência teórica, por isso apontam a necessidade de repensar a formação do professor.

O artigo *Pré-escola: uma contribuição possível? Subsídios para a formação de professores*, escrito por Eloísa Acires Candal Rocha (1992), refere-se à relação entre a pré-escola e o ensino fundamental e às abordagens de ensino utilizadas em relação à alfabetização a partir da sua dimensão pedagógica.

Nesse artigo é defendido um trabalho escolar que contemple as especificidades das crianças, no sentido de atender às suas necessidades, pois, nas palavras da autora “o trabalho escolar deve considerar as características próprias do desenvolvimento infantil no sentido de favorecê-lo, ao mesmo tempo em que se trabalha para a aquisição e ampliação do conhecimento nas diferentes áreas” (ROCHA, 1992, p.35).

Rocha aponta que a linguagem e as diferentes concepções de aprendizagem são abordadas e estabelecidas ao longo da história, referindo-se às concepções pedagógicas, das quais destaca a construtivista, concepção assumida pela autora, na qual ser humano e mundo se constituem através da linguagem. A alfabetização é entendida como compreensão do código alfabético.

Em *O discurso do anti-método*, Monique Deheinzelin (1993) critica a escola preparatória destinada ao “vir-a-ser”, em contrapartida defende uma escola que contribua para a criticidade e a autonomia dos pequenos, assumindo um conceito de crianças construtoras do processo de aprendizagem e partindo do pressuposto ontológico de que a criança é um ser humano pensante.

A compreensão da escrita em *Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos*, de Jean Foucambert (1993), se dá por meio de uma política de leiturização, que concebe a criança em contato direto com a leitura. Esse texto é importante para repensar o processo de leitura na pré-escola; apesar de não enfatizar essa etapa, está implícito no decorrer do artigo (e explícito no título) que se destina a crianças a partir de 2 anos de idade.

O texto apresenta argumentos a favor de uma leitura possuidora de significados para as crianças, afirmando que “para aprender a ler, o meio deve fornecer à criança toda a ajuda para utilizar ‘verdadeiros’ textos e não simplificar os textos para adaptá-los às possibilidades atuais” (FOUCAMBERT, 1993, p.45). A definição de escrita é explorada como meio de exercer o poder e transformar a realidade. O autor afirma que, para aprender a ler, “é preciso, enfim, estar se relacionando com escritos dos mais variados, encontrá-los, ser testemunha do uso que os outros fazem deles, associar-se a eles [...]” (FOUCAMBERT, 1993, p.45).

A Teoria de Emilia Ferreiro: implicações pedagógicas e distorções no uso desse conhecimento, de Fátima Regina Teixeira de Salles Dias, (1994), fundamenta-se nos estudos de Ferreiro e colaboradores, fazendo uma reflexão sobre a Psicogenética da Língua Escrita e seus indicativos para a prática pedagógica e sobre as distorções ocorridas na prática pelo pouco conhecimento que os professores têm a respeito dessa concepção.

A necessidade de repensar a alfabetização conceitual e pedagogicamente está posta tanto na pré-escola quanto na escola, pois as crianças vivem numa sociedade letrada e, portanto, estão entre os escritos desde antes da entrada na escola – declara a autora. Não faz sentido, então, prepará-las para esse encontro, mas torna-se imprescindível construir na pré-escola um ambiente alfabetizador que permita diferentes possibilidades e hipóteses sobre a escrita.

No artigo *A escrita vista como um processo evolutivo*, Maria Brita da Justa Neves, Sandra Francesca Conte de Almeida e Elisabeth Tunes (1994), baseiam-se na compreensão de escrita defendida nos estudos de Vygotsky (1989) sobre a pré-história da escrita. Argumentam que a escrita é um objeto cultural presente no dia-a-dia da criança e que sua apropriação se dá no contato direto com esse meio; portanto, a escrita independe da entrada na escola.

Apesar de o texto não especificar que se destina à educação infantil, subentende-se essa orientação quando retrata as crianças na aquisição inicial da escrita, por volta dos 5 e 6 anos de idade. Para trabalhar com a escrita nesse período inicial, as autoras sugerem que a escola e a pré-escola tragam situações reais de leitura e de escrita para as salas, pois assim as crianças irão percebê-las em situações funcionais.

O texto *Seguindo alguns caminhos apontados pelas crianças*, de Vitória Líbia Barreto de Faria (1994), expõe os caminhos apresentados pelas crianças ao se apropriarem da língua escrita, com base em pesquisa nos cadernos de crianças. Apesar de a pesquisa ter sido realizada em cadernos escolares, a autora explicita

que é destinada aos professores de educação infantil e sugere aos mesmos algumas indicações pedagógicas.

Ela resgata a necessidade de a escrita ser significativa para as crianças, abordando os diferentes tipos de linguagem e a necessidade de explorar a expressão da criança na pré-escola e nas séries iniciais. Em suas palavras, “outro aspecto a considerar é que a escrita deve ser vista como forma de interação social; relacionamo-nos com os outros também através da escrita. Ela é, portanto, um instrumento carregado de afetividade” (FARIA, 1994, p.18).

Em *Alfabetizar na pré-escola*, Telma Weisz (1995) faz um breve histórico sobre as diferentes concepções que perpassaram a alfabetização, principalmente nos últimos vinte anos. Refere-se à escrita como um objeto sociocultural que deve ser partilhado socialmente; a autora declara que não basta ser capaz de assinar o nome ou decifrar uma página, é preciso compreender o que se lê e fazer uso do que se leu.

Weisz considera importante um ambiente alfabetizador e qualifica-o ao afirmar que “uma ecologia alfabetizadora não é apenas um espaço físico. É um conjunto de eventos de letramento dos quais uma criança tem a oportunidade de participar” (WEISZ, 1995, p.27). Eventos de letramento são considerados situações reais de escrita.

Ao retratar *A produção de textos por crianças de cinco anos*, Kátia Trovato Teixeira (199-) relata a experiência de produção de diferentes tipos de textos com crianças de 5 anos de idade em turmas de educação infantil, evidenciando o quanto elas conhecem da linguagem escrita mesmo antes de estarem alfabetizadas, pois anuncia que “a criança passa a ter conhecimento sobre a linguagem que se escreve antes de conquistar a escrita” (WEISZ, 1995, p.6).

Destaca o termo letramento, compreendendo-o como a participação em situações reais de leitura e escrita e enfatizando a relevância de trabalhar na educação infantil “com a oralidade para se ensinar a linguagem que se usa para escrever” (WEISZ, 1995, p.6).

Trabalhando a diversidade textual no pré, de Lucila Bernardes e Lucia Wajskop (1998), relata a experiência realizada com 22 crianças de 6 anos em uma turma de educação infantil. Trata-se da apresentação de diversos tipos de texto na hora da história, situação em que as crianças exploram a diversidade textual e ampliam o conhecimento.

A hora da história é também um espaço para a interação entre as crianças, esclarecem as autoras, e “esta atividade alimenta a imaginação das crianças, garante a tranquilidade do coletivo, e traz a possibilidade de trabalhar inúmeros conteúdos das várias áreas [...]” (BERNARDES; WAJSKOP, 1998, p.27).

Ao abordar *A educação na visão do letramento*, Eliane de Araújo Lima (1999) relata a experiência de um município paulista com proposta de letramento na educação infantil através do “Programa Letramento na Visão Sócio-Histórica”. Esse programa está organizado em diferentes procedimentos, iniciando-se pela discussão e elaboração da sistematização do trabalho com os educadores, perpassando caminhos de partir da realidade da criança ao elaborar questões afinadas com a temática trabalhada e refletir sobre essas questões. Compreende a idéia de letramento como visão de mundo e de educação como prática transformadora da sociedade. A autora afirma que “mais do que nunca, a proposta pedagógica se torna indispensável para o enfrentamento dos desafios do terceiro milênio, pois tornará possíveis as transformações político-sociais e a criação das condições para o exercício da cidadania [...]” (LIMA, 1999, p.32).

De uma maneira geral, o grupo Linguagem e Escrita caracteriza-se por priorizar vivências de situações reais de escrita. Essas situações reais são aquelas que têm sua funcionalidade passível de ser compreendida pelas crianças, ou seja, as crianças identificam a necessidade de leitura e escrita nas situações que experimentam no seu cotidiano.

Em face da sociedade letrada em que estamos inseridos, esse grupo afirma que as crianças possuem um conhecimento sobre a escrita desde que se percebem envoltas nessa sociedade, portanto antes do ingresso na escola elas podem reconhecer rótulos e/ou placas, entre outros escritos, que despertam o seu interesse.

Quanto aos ambientes institucionais, o grupo Linguagem e Escrita traz indicativos de que um ambiente estimulador de práticas de leitura e escrita é fundamental para maior familiarização das crianças com os escritos.

4.4 PERSPECTIVAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NOS PERIÓDICOS

Após a exposição de todos os artigos componentes do *corpus* de análise, a intencionalidade dos subtítulos a seguir é esboçar o que pode ser compreendido por meio dos artigos selecionados. Objetiva-se analisar esses materiais e apontar as definições encontradas, apresentando os indicativos dessa produção para a prática pedagógica acerca da linguagem escrita na educação infantil. Num primeiro momento, apresentam-se as definições de linguagem e de escrita encontradas em todos os artigos em geral, e no segundo momentos e estabelece um comparativo entre os anos 80 e os 90; por fim, o que a reunião dessa produção pode estar indicando para a prática pedagógica na educação infantil.

4.4.1 As definições presentes nos periódicos

4.4.1.1 *Definição de linguagem*

Os grupos Linguagem Literária, Linguagem e Comunicação e Linguagem e Escrita definem a linguagem como a maneira de expressão das pessoas. O grupo Linguagem Literária aponta que a criança possui uma linguagem que é desenvolvida ao ser estimulada de diversas formas para o aumento do vocabulário e para a compreensão do que a cerca. O grupo Linguagem e Comunicação destaca a importância da comunicação oral e das relações que se estabelecem entre os indivíduos. O grupo Linguagem e Escrita enfatiza a forma de expressão gráfica das palavras. Cada um com suas especificidades assumem uma perspectiva geral de linguagem como expressão⁶⁰.

Considerar a linguagem como expressão humana é o que os estudos da área de educação e infância vêm indicando para o trabalho voltado às crianças, no

⁶⁰ Apesar de essa definição de linguagem aparecer de uma maneira geral, dois artigos utilizam a expressão como única definição de linguagem (23) (32).

sentido de compreender suas formas de ser e estar no mundo, de entender que a criança tem um jeito particular de perceber e agir sobre as coisas ao seu redor e que esse jeito particular não é superior ou inferior a qualquer outro, é apenas distinto.

A definição de linguagem é uma categoria que constituiu diferentes subcategorias de análise nos 36 artigos componentes do *corpus*, algumas com maior ocorrência e outras com apenas uma citação. A subcategoria de maior incidência é a que define linguagem como comunicação e a considera estabelecadora de relações entre as pessoas (05)⁶¹ (06) (07)⁶² (10) (12) (13) (14) (15) e (23).

Para Vygotsky (apud KRAMER, 1995, p.124), a linguagem é transformadora, porque é constitutiva do conhecimento e considerada como uma atividade criadora. Em suas palavras:

O que configura a existência da linguagem – muito mais do que a sua expressão oral – é a troca e a compreensão dos significados, seja por gestos, olhares, choro, palavras. A linguagem que é social vai se tornando interior. O processo de troca com os outros é ativo e criador, pleno de afetividade.

A troca com o outro, consigo e com o mundo caracteriza a percepção de uma linguagem definida como comunicação, que compreende os seres humanos capazes de fazer e de contar a sua história através da língua.

O entendimento da criança como ser social e histórico são considerações feitas a partir de estudiosos da sociologia da infância, e para esse entendimento têm contribuído as ações educativas nas instituições voltadas à educação das crianças de 0 a 6 anos.

É possível compreender na teoria de Vygotsky que a linguagem tem duas funções: a de comunicação entre as pessoas (externa) e a de manipulação dos

⁶¹ Para melhor compreensão, os artigos serão representados de acordo com o número de referência.

⁶² As referências dos artigos publicados nos anos 90 aparecerão sublinhadas para maior visualização do leitor quanto aos trabalhos produzidos nesse período. Mais adiante retomo os indicativos da produção entre os anos 80 e 90.

pensamentos (interna). O autor considera a linguagem facilitadora dos processos de pensamento, e afirma que “a linguagem social” interfere na atividade mental (VYGOTSKY, 1994). É notável a relação estabelecida entre pensamento e linguagem, quando esta é considerada organizadora do pensamento, conforme consta no texto (05). O artigo (10) considera a linguagem estruturante para o desenvolvimento, confirmando a relação aqui explicitada.

A asserção de que a linguagem é desenvolvida pela criança a partir do seu meio aparece em quatro artigos – (02) (05) (11) (15) – que acrescentam que ela precisa estar em contato com outras pessoas que a estimulem no desenvolvimento da linguagem. Mesmo em artigos que afirmam que a linguagem é um hábito natural, inato da criança (05) (07) (15) (30), seus autores insistem no posterior desenvolvimento da linguagem. Confirma-se, assim, o argumento de que a linguagem é processual (06) e vai sendo (re) elaborada com o passar do tempo.

A afirmação de que a linguagem se desenvolve, porém com ênfase no desenvolvimento a partir das interações sociais, esteve presente num número significativo de artigos, também na década de 90 (07) (29) (30) (34).

Compreender que a linguagem é desenvolvida sugere para a área de educação e infância trabalhos voltados para o estímulo dessa linguagem. Cabe aos professores expor as diversas formas de linguagem e permitir que a criança vivencie diferentes experiências e diferentes formas de expressão.

É preciso destacar que a perspectiva histórico-cultural, hegemônica nos estudos sobre a infância, não está pautada na idéia de que as potencialidades da criança são inatas, mas sim de que só a partir das relações sociais a criança se torna comunicável com o que a rodeia. Expondo as implicações da perspectiva histórico-cultural para a educação infantil, Mello (1999, p.17) argumenta que “é na sua relação com os objetos socialmente criados e com os outros homens presentes ou passados e que deixam a marca de sua atividade nos objetos da cultura historicamente produzidos, que o homem se humaniza”.

Ao assumir a interação como elemento fundamental para o estabelecimento das relações entre as pessoas, a fala se consolida como importante função no conceito de linguagem. Definir a linguagem como fala e considerar que ela é condição para a escrita foi a assertiva realizada em três artigos dos anos 80, (05) (11) (20).

Um artigo (23) é enfático ao declarar que a escrita não é mera transcrição da fala. Vygotsky afirma que o desenvolvimento da linguagem oral se baseia na reação da criança; como se fosse um reflexo condicionado, essa reação é como toda forma nova de comportamento (VYGOTSKY, 1983, p.169). Já o desenvolvimento da linguagem escrita depende do convívio com o material escrito, e a criança elabora muitas hipóteses para compreender algo escrito (Vygotsky, 1983).

As interações verbais são consideradas fundamentais em dois artigos (05) (15), enquanto outros dois consideram essenciais para o desenvolvimento da linguagem as interações sociais (07) (08) (29).

É possível notar nos artigos relacionados acima os indicativos de que se deve manter o convívio entre as crianças e de que sejam estabelecidos muitos momentos de troca entre os pares.

Abordar as diferentes linguagens caracterizando a especificidade da linguagem da criança foi temática nos textos (05) (06) (07) (14) e (32). A abordagem foi feita no sentido de demarcar as diferenças existentes entre a linguagem do adulto e a da criança. Caracterizando a especificidade das linguagens, existe concordância de alguns artigos com a afirmação, exposta nos artigos (10) (14), de que a linguagem também é expressão da individualidade, o que se confirma na teoria de Vygotsky, já citada anteriormente, que define duas funções para a linguagem, a externa, que simboliza a interação entre as pessoas e o meio, e a interna, que simboliza a organização do pensamento.

É o que Mello (1999, p.18) reitera:

Por meio do contato com a cultura, o homem vai criando para si um corpo inorgânico como elemento ontológico e, enquanto tal, ineliminável de sua essência – o saber, o uso dos instrumentos, os costumes, a linguagem. Tal corpo não se encontra dentro dele, mas está nas relações e nos objetos e se torna seu à medida em que se apropria, através de sua atividade, do

mundo das criações humanas, sejam aquelas ditas propriamente objetivas, sejam as subjetivas.

Considerar a linguagem uma representação do mundo (14) e afirmar que a linguagem está intimamente relacionada com o conhecimento desse mundo (07) (29) quer dizer que o conceito de linguagem é um conceito bastante amplo e, nessa concepção, ler significa muito mais do que decifrar códigos, significa compreender tudo o que nos cerca, o que foi considerado por Paulo Freire uma “leitura de mundo”.

Ao dar valor aos diferentes tipos de leitura, entende-se que as crianças se alfabetizam de diversas formas, ampliam seu conhecimento de mundo e sua forma de relacionar-se com esse mesmo mundo.

Nesse contexto, a linguagem pode ser entendida como transformadora dos sujeitos (15), pois se é a compreensão do mundo, ela tem poder e é capaz de promover a transformação das pessoas. A linguagem é, pois, um instrumento de poder.

Assim, a linguagem é compreensão (14), é uma relação que pode ser estabelecida consigo mesmo ou entre os pares, porém permeada pelo entendimento.

Dois artigos referem-se à linguagem definindo-a como abstrata (14) (29), porque requer a compreensão de que é representativa, simboliza pensamentos, idéias, interação humana, entre outros.

4.4.1.2 *Definição de escrita*

As definições de escrita localizadas nos artigos também se constituíram em diversas subcategorias. Os diferentes textos empregaram denominações distintas para a escrita, de acordo com o momento histórico vivido. Uns utilizaram o termo linguagem escrita, outros código escrito, alfabetização ou letramento, termos que vão aparecendo ao longo deste subitem.

A subcategoria de maior incidência na definição de escrita é a que a caracteriza como representação. Nove artigos trazem essa definição (03) (13) (17)

(18) (19) (22) (23) (24) (31), e um texto enfatiza que ela é a representação de uma representação (14).

Vygotsky (1994, p.156) explica a condição de representação da escrita ao comprovar, através das suas pesquisas, que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos, afirmando que a única forma de nos aproximarmos do modo como ocorre a aquisição da escrita é por meio da “compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança”.

As implicações da definição da escrita como representação para a área de educação infantil são traduzidas na compreensão de que a escrita é processual e está contextualizada nas vivências das crianças, que só poderão representar aquilo que conhecem.

Marcada fortemente pela produção dos anos 90, a escrita assume o conceito de objeto sociocultural do conhecimento (23) (28) (30) (31) (33) (34). Entretanto, alguns autores a consideram um instrumento de poder (17) (19) (20) (28) (33) e de transformação da realidade (28). A escrita como compreensão é abordada em diferentes textos (16) (17) (18) (19) (21) (28) (29) (30) como tentativa de ampliar o enfoque de que a escrita não se reduz a codificação. Essa compreensão pode ser consigo mesmo (interna) ou entre os pares (externa), argumenta o autor de um texto (28).

A perspectiva histórico-cultural traz elementos que confirmam a escrita como um objeto presente na cultura e que perpassa as diferentes gerações. Vygotsky (1983, p.191) evidencia que o desenvolvimento cultural das crianças passa por enormes transformações em consequência do processo de aquisição da linguagem escrita.

O entendimento da escrita como objeto sociocultural imprime uma forte tendência de que a educação infantil – e todas as demais modalidades educacionais – disponibilize e explore esse objeto, fazendo uso da escrita como mais uma forma de registrar e representar as ações pedagógicas no dia-a-dia das instituições. Ao negar o uso da escrita às crianças, estamos negando seu acesso ao conhecimento sistematizado, porque elas convivem com os escritos independentemente de

quaisquer apresentações e esperam das instituições que agucem o que elas já sabem e as instiguem a saber mais.

A função de transformação da realidade, apontada em um dos artigos (23), está relacionada com a idéia de uma escrita que dá poder, principalmente de inclusão nos acontecimentos que se intercalam na vida da humanidade, e percebendo-os, as pessoas se posicionam diante deles, concretizando sua capacidade de agir sobre os acontecimentos e registrar sua própria historicidade.

No processo de escolarização da sociedade, quando o saber se consolidou de forma institucionalizada, no final do século XVIII, a leitura e a escrita assumiram importante destaque, como declara Ariès (1992, p.113) ao retratar a história social da infância: “o ingresso das sociedades ocidentais na cultura da escrita foi uma das principais evoluções da era moderna”.

A idéia de que a escrita é expressão está posta em muitos textos sob diferentes enfoques: como expressão de idéias (28) (30), de sentimentos (32), de comunicação (12) (13) (30) (32), de ato criativo (32), de interação social (32) e expressão gráfica (30) (32).

A correspondência entre a linguagem falada e a escrita é exposta em vários artigos, seja para afirmar que a fala é condição para a escrita (05) (11) (19), seja para dizer que a fala está inserida na escrita (14), que a fala antecede e complementa a escrita (08) (22) (28); também para afirmar que a escrita representa a fala e o som das palavras (03) (19) (20) (27) ou ainda para evidenciar que a fala é um processo diferente da escrita (23) (30) (32) e que a fala não é mera transcrição fonética (14) (15).

A relação entre a linguagem falada e a linguagem escrita é elucidada por Vygotsky (1994, p.154): “a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada”, e com isso se compreende que a linguagem falada estabelece um elo com a escrita, porém fica explícito em seus estudos que o processo da linguagem falada difere do processo da linguagem escrita pelo fato de que “a criança pode desenvolver por si mesma” a língua falada, e

na escrita ela irá depender de elaborações, construções, hipóteses, interações – enfim, de tentativas.

No que tange à definição de alfabetização, destacam-se as subcategorias que a consideram somente como processo (19) (20) (21) (26) (30) (31), outras como processo de aquisição da leitura e da escrita (01) (04) (12) (13) (15) (17) (35) de acordo com a definição primeira de alfabetização concebida nos dicionários e em diversos textos da área. Entretanto, um número bastante significativo de textos amplia a dimensão do conceito e o agrupa na definição de que a alfabetização é muito mais do que decifrar sons e reconhecer letras (22) (30) (32) (33) (35) (36). Um texto anuncia que alfabetizar é codificação (28), mas enfatiza que é codificação de sons, de letras e de **sentidos** (grifo meu). A alfabetização é também compreendida como um fenômeno complexo e multifacetado (24)(grifo meu).

A reunião dessas definições significa que muitas pesquisas entendem a alfabetização como aquisição da leitura e da escrita e isso se aplica à criança que está na educação infantil ou no ensino fundamental, evocando a necessidade de questionar– e a especificidade da educação infantil? Entretanto, percebe-se num número representativo de artigos uma tendência de caracterizar a alfabetização para além da codificação e da decifração.

No que concerne à codificação, uma das conclusões a que Vygotsky (1994, p.156) chegou na pré-história da linguagem escrita é que “a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas”, reforçando que não se deve reduzir a linguagem escrita à grafia de letras (Vygotsky, 1994, p.157).

A utilização do termo letramento aparece pela primeira vez no *corpus* em 1987 (17), e mais tarde reaparece em um artigo que afirma que ele se constitui em práticas reais de leitura (33) (35) (36). Na revisão de bibliografia realizada para esta pesquisa, os primeiros trabalhos que utilizaram o termo letramento foram Kato (1986), Tfouni (1988) e Kleiman (1995); esta última levanta a hipótese do termo ter sido cunhado por Kato (1986) no Brasil. Soares (1998, p.18) define letramento como a condição de quem sabe ler e escrever, ou seja, a condição de usufruir adequadamente das ações da leitura e da escrita.

Chama a atenção a utilização de diferentes denominações para a escrita. Foi possível identificar uma definição hegemônica em 19 artigos (52,7%), porém 47,3% dos artigos apresentam uma miscigenação de termos no que tange à escrita, pois diferentes termos podem aparecer num mesmo artigo. Predominou a utilização da denominação alfabetização em 18 textos, correspondendo a 50,0% da produção total; o termo escrita foi utilizado em 14 artigos, linguagem escrita foi a definição usada em 11 artigos, 9 artigos se referiram à escrita como o universo da leitura e da escrita e apenas 4 artigos usaram o termo letramento.

O termo alfabetização apresenta maior incidência, porém isso não significa que é a definição indicada na produção para a educação infantil, pois a utilização do termo se explica para justificar o trabalho acerca da aprendizagem da leitura e da escrita e situar o leitor. Mesmo nos cinco artigos que apresentaram essa definição ficou explícita a ampliação do termo para além da aquisição e domínio do código de leitura e de escrita.

Como indicações para a prática pedagógica da educação infantil ganham relevância os termos “linguagem escrita”, “universo da leitura e da escrita” ou simplesmente “escrita” – que juntas representam 63,8% –, pois essas definições são hegemônicas no sentido de ampliarem a definição de codificação e decodificação e de garantirem uma forma específica de se relacionar com a escrita, imprimindo um caráter de contextualização da escrita como mais uma forma de expressão.

4.4.2 A produção acadêmica dos anos 80 e 90

As questões apontadas na introdução desta pesquisa tentavam demarcar a produção das décadas de 80 e 90, acreditando que se poderia caracterizá-las em suas especificidades, porém a produção acadêmica pesquisada evidenciou a impossibilidade dessa demarcação, uma vez que as concepções presentes nos artigos eram distintas e caracterizaram idas e vindas de tendências relativas à temática, tornando difícil distinguir essa produção.

Apesar da convicção de que não se encontraria uma homogeneidade da produção em qualquer momento histórico, buscou-se localizar quais os precursores e o que indicavam, quais as tendências que caracterizariam determinado período e

que hegemonia poderia estar expressa na produção – foram essas as questões que aguçaram o levantamento dos dados.

No início, tinha-se a hipótese de que houvera um decréscimo da produção na década subsequente à última pesquisada⁶³. Pelo fato de que na passagem entre essas décadas, os estudos sobre a infância e mais especificamente sobre a educação infantil ganham relevância para a área educacional e a partir dessas discussões, busca-se caracterizar as especificidades da educação infantil em relação ao ensino fundamental. Como os estudos pertinentes à educação infantil evidenciaram uma oposição à versão escolarizada do conhecimento⁶⁴ utilizada no ensino fundamental, uma das formas de não reforçar essa escolarização usada pela área foi não explicitar práticas pedagógicas com a linguagem escrita, apesar de que o fato de não explicitarem práticas pedagógicas com a linguagem escrita não impossibilita a visibilidade delas por meio das concepções que defendem, não dando prioridade a esta ou aquela forma de linguagem.

A ausência de artigos em determinados anos foi verificada no primeiro levantamento realizado na base de dados do NEE0A6, pois havia apenas 14 trabalhos entre 1983 e 2001. O último artigo localizado datava de 1993, contribuindo para questionar o que havia acontecido com essa produção. Entretanto, não só o mapeamento das teses e dissertações, mas também o dos artigos⁶⁵ demonstrou que as mudanças ocorreram no enfoque dado à linguagem, e, ao contrário do que parecia, a produção acadêmica teve um acréscimo de trabalhos, abrangendo diferentes formas de linguagem.

Dos 36 artigos que constituem o *corpus* de análise, 17 foram produzidos na década de 80, representando mais de 47,3% da produção total do período analisado.

⁶³ Baseado na declaração do “boom” nos anos 80, essa ocorrência foi identificada em muitas pesquisas da área, dentre elas cito o levantamento da produção acadêmica sobre alfabetização realizado por Soares (1989); Soares & Maciel (2000).

⁶⁴ Termo utilizado por Rocha (1991).

⁶⁵ Conforme já exposto, foi realizado um outro levantamento, mais abrangente, da conceituação de linguagem, o qual resultou nos 36 artigos componentes do *corpus*.

São componentes da década de 80 os artigos apresentados na Figura 11 a seguir.

REF/AN	AUTOR	TÍTULO	PERIÓDICO
(01) 1985	ZILBERMAN, Regina.	Literatura infantil para crianças que aprendem a ler	Cadernos de Pesquisa. n.52
(02) 1988	FARIA, Yara Prado Maia de.	Vamos recitar?	Revista Criança. n.17.
(03) 1989	SANTORO, Letícia Braga.	Ilustrações e imagens... devaneio de crianças e adultos.	Revista Criança. n. 20.
(05) 1989	SOUZA, Solange Jobim e.	Conquistando o mundo da fala	Revista Criança. n.20.
(06) 1989	KRAMER, Sônia.	A escola e a linguagem da criança	Revista Criança. n.20.
(11) 1984	GÓES, Maria Cecília R. de.	Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não-alfabetizadas	Cadernos de Pesquisa. n.49.
(12) 1985	ABRAMOVAY, Miriam & KRAMER, Sônia.	Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade	Cadernos de Pesquisa. n.52.
(13) 1985	ABRAMOVAY, Miriam & KRAMER, Sônia.	O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola	Cadernos Cedes. n.9
(14) 1985	CAGLIARI, Luiz Carlos.	O príncipe que virou sapo. Considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização	Cadernos de Pesquisa. n.55.
(15) 1985	LEMONS, Cláudia T. G. de	Teorias da diferença e teorias do déficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização	Educação & Sociedade. n.20.
(16) 1986	CADINHA, Márcia F.H.; TEIXEIRA, Regina F.	A criança e a escrita: algumas questões	Revista Criança. n.16.
(17) 1987	MALUF, Maria Regina.	Alfabetização na pré-escola: conceitos e preconceitos	Educação & sociedade. n.26.
(18) 1988	CERISARA, Ana Beatriz.	O óbvio oculto: dilemas de uma mãe pedagoga	Cadernos do CED. n.12, v.5.
(19) 1988	TEIXEIRA, Regina Fátima.	Brincando com as palavras, descobrindo a escrita	Revista Criança. n.17.
(20) 1988	WEISZ, Telma.	Revendo a função pedagógica da pré-escola	Idéias. N.2.
(21) 1989	SOUZA, Solange Jobim e.	Alfabetização: iniciando uma conversa com os professores	Revista Criança. n.20.
(22) 1989	SOUZA, Solange Jobim e.	Alfabetização: refletindo sobre a prática	Revista Criança. n.20.

Figura 11 – Artigos do corpus divulgados na década de 80

Fonte: Base de dados do NEE0A6 e levantamento da Revista Criança.

O grupo Linguagem Literária contribuiu com a produção de três artigos na década de 80 (01) (02) (03).

O grupo Linguagem e Comunicação apresentou dois artigos publicados nos anos 80 (05) (06).

O grupo Linguagem e Escrita produziu nos anos 80 um quantitativo de 12 artigos (11) (12) (13) (14) (15) (16) (17) (18) (19) (20) (21) (22).

Já o período dos anos 90 concentrou maior número de artigos (19) do que a década anterior (17), representando 52,7% do total de artigos analisados por esta investigação. Segue o quadro (Fig. 12) com os artigos componentes desse período.

REF/AN	AUTOR	TÍTULO	PERIÓDICO
(04) 1992	CARVALHO, Lídia Isecson de.	Literatura infantil e pré-escola: caminhos possíveis.	Idéias. n.7.
(07) 1992	SCARPA, Ester Miriam.	O jogo, a construção e o erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar	Idéias. n.10.
(08) 1993	THIESSEN, Maria Lúcia.	Falar é preciso	Revista Criança. n.25.
(09) 1994	OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de.	Jogos de linguagem: pontos para uma reflexão a respeito do valor da interação social no desenvolvimento infantil	Revista Criança. n.26.
(10) 1998	GASTADI, Maria Virgínia & PANUTTI, Daniela	Trabalhando linguagem oral com crianças de três anos	Revista Criança. n.31.
(23) 1992	DEHEINZELIN, Monique.	A condição humana ou leitores e escritores na pré-escola	Idéias. N.7.
(24) 1992	REGO, Tereza Cristina.	A capacitação do professor e a questão da língua escrita na pré-escola	Idéias. N.14.
(25) 1992	ROCHA, Eloísa Acires Candal	Pré-escola: uma contribuição possível? Subsídios para a formação de professores	Perspectiva. n.17, v.10.
(26) 1992	BEAL, Ana Rosa de Oliveira.	A evolução da auto-expressão da criança	Revista Criança. n.23.
(27) 1993	WEISZ, Telma.	Reverendo a função pedagógica da pré-escola	Revista Criança. n.24.
(28) 1993	FOUCAMBERT, Jean.	Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos	Cadernos de Pesquisa. n.84.
(29) 1993	DEHEINZELIN, Monique.	O discurso do anti-método	Revista Criança. n.25.
(30) 1994	NEVES, Maria B. J. & ALMEIDA, Sandra F. C. & TUNES, Elizabeth.	A escrita vista como um processo evolutivo	Revista Criança. n.26.
(31) 1994	DIAS, Fátima R. T. de Salles.	A teoria de Emilia Ferreiro: implicações pedagógicas e distorções no uso desse conhecimento	Revista Criança. n.26.
continua			

conclusão			
(32) 1994	FARIA, Vitória Líbia Barreto de.	Seguindo alguns caminhos apontados pelas crianças	Revista Criança. n. 27.
(33) 1995	WEISZ, Telma.	Alfabetizar na pré-escola	Revista Criança. n.28.
(34) s/d	TEIXEIRA, Kátia Trovato.	A produção de textos por crianças de cinco anos	Revista Criança. n.30.
(35) 1998	BERNARDES, Lucila & WAJSKOP, Lúcia.	Trabalhando a diversidade textual no pré	Revista Criança. n.31.
(36) 1999	LIMA, Eliane de Araújo	A educação na visão do letramento	Revista Criança. n.33.

Figura 12 – Artigos do corpus divulgados na década de 90

Fonte: Base de dados do NEE0A6 e levantamento da Revista Criança.

4.4.3 Indicativos da produção acadêmica para a prática pedagógica na educação infantil

O ambiente alfabetizador foi o critério mais incidente na produção, enfatizando a necessidade de a criança explorar o contato com o material escrito (03) (04) (07) (11) (16) (17) (20) (21) (22) (23) (27) (28) (31) (32) (33) (34), associado à idéia de que é imprescindível estimular a leitura (01) (04) (15) (16) (18) (20) (21) (22) (23) (27) (28) (31) (32) (34) (35).

A imagem impressa – em rótulos, placas, livros, propagandas, jornais, entre outros – torna-se fundamental na mediação das crianças com os escritos (01) (03) (04) (17) (20) (21) (22) (35).

Considera-se que as crianças estão em contato com a escrita mesmo antes do ingresso na educação formal, pois convivem numa sociedade letrada (14) (16) (17) (18) (20) (21) (25) (27) (28) (30) (34), e indica-se que as elas façam uso dessa linguagem, mesmo sem dominar a leitura e a escrita; sugere-se que criem hipóteses, vivenciem situações reais de leitura e escrita no seu cotidiano (04) (07) (12) (13) (20) (22) (23) (27) (28) (31). A compreensão do que seja ler e escrever leva a criança a ler, afirmam dois artigos (12) (16) (17).

Esse contato com a escrita não se dá da mesma maneira para todas as crianças, depende do meio em que elas estão inseridas, e cabe à instituição estabelecer condições igualitárias entre elas, expondo e explorando os mais diversos tipos de textos (16) (17) (21) (28) (32) (34).

O professor assume grande responsabilidade nesse processo, e sugere-se que ele seja leitor de muitas histórias diariamente (04) (07) (08) (22) (23) (32). Repensar a formação do professor no que tange ao conhecimento da criança e do processo de leitura e escrita é fundamental, pois é necessário tempo, reflexão e maturidade para elaborar uma proposta pedagógica coerente (17) (24) (28) (30) (31) (34).

A participação das crianças em situações reais de escrita e leitura no dia-a-dia é chamada de eventos de letramento, evidenciando uma hegemonia entre os últimos artigos analisados (32) (33) (34) (35) (36).

A literatura é uma contribuidora do processo de alfabetização (02) (04) (07) (08) (22) (35) e também é mais uma forma de expressão, assim como a linguagem escrita (12) (16) (25). Rodas de conversa, relatos e histórias contadas são importantes no processo da escrita (10) (16), corroborando com o incentivo da expressão da criança por meio de falas e pensamentos (05) (06) (08).

A dimensão sonora das palavras é um passo importante para ler e escrever (11) (19) (22), porém a utilização de frases curtas e repetição de sílabas (01) (02) é considerada desmotivadora em três artigos (01) (28) (29). A repetição de sílabas, o treino percepto-motor e a memorização – componentes do período preparatório para a alfabetização – são entendidos como inadequadas ao processo de desenvolvimento das crianças por um número representativo de textos (11) (16) (18) (25) (26) (30) (31) (32).

É necessário conhecer a linguagem das crianças e respeitar as diversas formas de linguagem existentes (06) (19), compreendendo que a linguagem da criança é específica e diferente da do adulto (18) (32).

A reunião dos indicativos da produção acadêmica levanta alguns elementos para repensar a prática pedagógica na educação infantil. Um deles é considerar o conhecimento sobre escrita que as crianças possuem ao entrar na instituição e a partir dele explorar o contato com o material escrito. Livros, jornais, bulas de remédio, rótulos, cartas, entre outros, devem ser trazidos para serem manuseados e vivenciados na educação infantil.

Os textos sugerem que a leitura e a escrita formam parte de um processo de ressignificação da língua, pois existem outras formas de expressão, outras formas de linguagem. Assim, nenhuma linguagem sobrepõe-se à outras, todas têm importância fundamental na constituição do todo que é o ser humano.

O estabelecimento de diferentes formas de linguagem elucida a especificidade da linguagem infantil e nos indica a necessidade de conhecer mais sobre a linguagem das crianças, reiterando a importância da realização de estudos da área de educação e infância na busca de ouvir o outro, de perceber e se permitir conhecer as crianças, seus gostos e necessidades.

A literatura infantil ganha destaque porque insere o lúdico, a fantasia, o faz-de-conta na construção do processo de leitura e escrita. Como consequência direta para as ações pedagógicas, sugere-se a presença constante de narrativas literárias – orais e escritas - nas instituições.

Com o reconhecimento da inadequação dos exercícios de prontidão para a alfabetização, indica-se uma prática voltada à compreensão da leitura e da escrita e à vivência de situações significativas, afinal, as crianças vinham nos dando pistas do fracasso limitador de mecanização da escrita, o que podemos comprovar pelo grande número de reprovações nas séries iniciais. Reiterando o que Vygostky (1983, p.183) declara: “al niño se le enseña a trazar las letras y a formar con ellas palabras, pero no se le enseña el lenguaje escrito”.

E então, como perceber as situações significativas? Foi possível notar os indicativos de Leontiev (1978) no capítulo dois, e considerar fundamental partir da observação das crianças, pois só é possível conhecer os seus interesses percebendo o seu modo de ser, estar e se relacionar com o mundo. Com base nos pesquisadores italianos estudiosos da infância e na experiência da abordagem Réggio Emilia, Rinaldi (1999, p.114) afirma que a escuta é a palavra mais importante no direcionamento da prática pedagógica para as crianças na educação infantil, pronunciando que “estamos falando sobre uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta investigação foi a de mapear a produção acadêmica publicada em artigos nos periódicos nacionais de educação no período entre 1983 e 2001 e analisar quais as perspectivas indicam para a prática pedagógica sobre a linguagem escrita na educação infantil. Com certeza, há diferentes caminhos para se chegar à produção e examiná-la; eu construí os meus caminhos, que oportunizam uma contribuição específica a partir de um olhar.

O exercício realizado no decorrer desta pesquisa foi o de tentar caracterizar a especificidade da educação infantil em relação às práticas de leitura e de escrita, no intuito de desvincular essas práticas do sentido de antecipação ao ensino fundamental.

Discutir a trabalho pedagógico acerca da linguagem escrita na educação infantil é extremamente importante para a área, pois implica a garantia dos direitos fundamentais das crianças em decorrência de uma Pedagogia da Infância que situa a linguagem escrita como uma das linguagens das crianças, não a única, nem a central.

A polarização (falsa) entre a entrada ou não da linguagem escrita na educação infantil tem dificultado uma visão mais ponderada daqueles que atuam diretamente na prática pedagógica, pois as crianças têm direito a esse contato – disponível na sociedade letrada em que vivemos por meio de placas, cartazes, rótulos, *out doors*, entre outros. O contato com a linguagem escrita não significa a exclusão das outras linguagens, das outras possibilidades de vivenciar as múltiplas linguagens da infância.

Não posso desconsiderar a questão da classe social das crianças, fator que também apareceu nos artigos analisados e na revisão bibliográfica, pois cabe perguntar se o trabalho com a linguagem escrita garantirá igualdade de condições para os até então menos favorecidos. Existe uma forte evidência empírica de que nas instituições particulares o trabalho com a linguagem

escrita está presente desde muito cedo, sem uma aparente preocupação com as outras possibilidades de viver a infância; essas outras possibilidades podem ser vividas fora da instituição (escolinha de dança, de natação, de informática, de teatro, de futebol, de música, entre outras), e então questiono: onde são vividas as outras possibilidades na instituição pública?

Nesse sentido, limitar-se à linguagem escrita nas instituições públicas significa a exclusão das outras linguagens possíveis, e a educação infantil assume o papel de trabalhar com as múltiplas dimensões humanas, com a expressão das *cem linguagens das crianças*, como vem divulgando o pesquisador italiano Loris Mallaguzzi⁶⁶.

Gostaria de deixar claro que não é intenção desta pesquisa culpabilizar ou contrapor esta ou aquela esfera institucional. Pretende-se trazer à tona que proporcionar o trabalho com a linguagem escrita e negar as demais linguagens é tanto ou mais excludente do que oferecer “todas” e negar a linguagem na sua forma escrita. Isso explica a opção deste trabalho em utilizar o termo linguagem escrita para situar a discussão acerca das múltiplas linguagens das crianças.

A produção acadêmica no período compreendido pela pesquisa revelou uma especificidade da educação infantil nas práticas pedagógicas voltadas para a linguagem escrita: manifesta uma crítica à escolarização. Essa crítica está relacionada com a concepção tradicional de escola (forma mecânica e repetitiva de ensinar), que permite reproduzir as práticas do ensino fundamental na educação infantil.

É preciso demarcar que o ensino mecânico, repetitivo e sem sentido para as crianças é o que os estudos da infância têm caracterizado como inadequado para as crianças, quer estejam na educação infantil, quer no ensino fundamental.

A perspectiva histórico-cultural ganha hegemonia nos anos 90 e traz a idéia de posicionar a linguagem escrita num conjunto de linguagens; essa

⁶⁶ In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Trad. Dayse Batista. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

contribuição é importante para a área de educação e infância no sentido de ampliar a visão de linguagem e trazer indicativos de explorar as **múltiplas linguagens** na prática pedagógica. O trabalho com a linguagem escrita é ampliado, do mecanismo grafo-motor evoluiu para a expressão gestual, corporal, gráfica e estética (grifo meu).

A mudança da hegemonia da concepção pedagógica vigente nas práticas educativas entre os anos 80 e 90 traz os elementos necessários para repensar a hipótese inicial de queda da produção na década de noventa com a consolidação da perspectiva histórico-cultural. Mesmo que o primeiro levantamento tenha evidenciando ausência de trabalhos após o ano de 1993 (Fig.1), foi possível perceber que o que foi modificado nesse momento histórico foi a concepção de linguagem e, ao contrário do que se supunha, a produção acadêmica apresentou um acréscimo na produção total da área.

Supor um decréscimo na produção quando a perspectiva histórico-cultural se consolida está diretamente ligada com à inclusão da educação infantil na educação básica e ao conseqüente crescimento de estudos e discussões na área, imprimindo-lhe um caráter educacional distinto do caráter escolar. Dessa forma, grifou-se uma tendência para a área em não escolarizar, corroborando a aparente ausência de trabalhos que tratassem da temática linguagem escrita na educação infantil, o que ocasionou a falsa dedução de uma queda na produção acadêmica pertinente.

Na produção de teses e dissertações, a ênfase nos trabalhos foi para os diferentes tipos de linguagem, concentrando temáticas sobre a linguagem literária, trabalhos para crianças surdas e expressão oral, entre outros. Apesar de este trabalho não ter as teses e dissertações como foco, foi possível realizar uma caracterização dessa produção e afirmar que houve um aumento de trabalhos na década de 90, tanto em teses e dissertações como em artigos publicados nos periódicos.

Partir da base de dados do NEE0A6, que se constitui nos estudos da infância, garantiu a fidedignidade de direcionar a contribuição desta investigação para a área pertinente. Assim, concretizou-se a possibilidade de

olhar a partir da educação infantil para a produção acadêmica sobre a linguagem escrita.

Ao chegar nesta fase da pesquisa, conclusiva para este momento, mas provisória no sentido de provocar inquietações, discussões e ressignificações para a área de educação e infância, é imprescindível retomar as questões iniciais da investigação e discorrer sobre quais são as perspectivas pedagógicas indicadas na produção acadêmica brasileira no período entre 1983 e 2001. De uma maneira sintética, anuncio que as questões a seguir necessitam ser priorizadas ao repensar a prática pedagógica da linguagem escrita na educação infantil.

O contato com diferentes tipos de material escrito deve ser explorado, pois livros, jornais, bulas de remédios, rótulos, cartas, bilhetes precisam ser manuseados pelas crianças para que compreendam a funcionalidade do registro escrito. Todavia, não podemos desprezar o convívio anterior das crianças com esse e outros materiais escritos presentes em nossa sociedade letrada.

Se as crianças convivem numa sociedade letrada, elas possuem conhecimentos sobre a escrita mesmo antes conhecer sua sistematização, e cabe as instituições então partir dos conhecimentos que as crianças têm para a ampliação desse universo, buscando caracterizar que a linguagem escrita propicia conhecer o mundo que a cerca, não reduzi-la técnicas de leitura e escrita.

Os atos de leitura estão intimamente relacionados com a linguagem escrita e mesmo sem dominar a decodificação, as crianças “lêem” os escritos, entendendo o comunicação expressa no texto. O interesse por atos de leitura é despertado por meio da apresentação de materiais que podem ser lidos, por meio da escuta de histórias por outrem, etc; e a compreensão do que seja ler e escrever leva a criança a ler.

A linguagem escrita está situada entre demais linguagens, que, reunidas, constituem as múltiplas dimensões humanas; portanto, não cabe a

nenhuma forma de linguagem importância maior ou menor que outra. A linguagem está posta na produção acadêmica da década de noventa como forma de expressão humana.

Dessa forma, o lugar da linguagem escrita no contexto das práticas educativas na educação infantil é o mesmo destinado à expressão das outras formas de linguagem, mas, conforme exposto anteriormente, seria agir de maneira excludente negar o acesso das crianças a qualquer forma de linguagem.

As perspectivas da produção acadêmica para a área são de buscar respeitar os direitos fundamentais das crianças, como vêm enfatizando os estudos que evidenciam a consolidação de uma Pedagogia da Infância, de garantir os mesmos direitos para **todas as crianças**, no mínimo até os 10 anos de idade, porque a infância não se finda aos 6 anos. A própria ressignificação da área no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC renomeia a linha de Educação e Infância no intuito de abranger as crianças que na infância estão inseridas (grifo meu).

As tendências conceituais expressas na produção acadêmica em relação à escrita têm priorizado o termo **linguagem escrita** justamente para afirmar a contextualização das múltiplas linguagens infantis. Entretanto, o uso do termo alfabetização ainda é bastante recorrente na produção, mas destaca-se a conotação de uma alfabetização além da decifração de códigos. Quanto ao termo letramento, ele vem aparecendo com mais periodicidade no final dos anos 90, podendo ser uma indicação futura para a área.

As considerações e interpretações realizadas neste estudo são fruto desse momento histórico, portanto mantêm-se inacabadas, porque toda pesquisa é provisória e exige uma superação constante no processo de construção do conhecimento. Assim, abrem-se possibilidades de outros olhares acerca da temática linguagem escrita na educação infantil.

A análise realizada elucida que as múltiplas linguagens das crianças chocam-se com a proposta de uma vivência única, homogeneizada. A

construção de uma prática pedagógica que venha ao encontro das necessidades das crianças exige repensar a instituição de educação infantil⁶⁷ contribuindo para a ressignificação das suas linguagens. Entretanto, se as indicações pedagógicas são de oportunizar experiências significativas para as crianças e vivências que contemplem suas necessidades é imprescindível conhecer essas crianças, concretizando uma pedagogia da escuta.

⁶⁷ A instituição de educação infantil envolve crianças, profissionais, espaço institucional, entre outros, porém, em relação as práticas pedagógicas, o professor tem participação fundamental e como esse não estava inserido no recorte desta pesquisa, sugiro estudos posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sônia. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 103-108, jan. 1985.

_____. O rei está nu: debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos do Cedes**, São Paulo, n.9, 1988.

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1992.

AZENHA, M^a. da Graça. **Construtivismo** – de Piaget a Emilia Ferreiro. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995.

BEAL, Ana Rosa de Oliveira. A evolução da auto-expressão da criança. **Criança** – revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.23, p.4-5, 1992.

BERNARDES, Lucila & WAJSKOP, Lucia. Trabalhando a diversidade textual no pré. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.31, p.27-3, 1998.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.

_____. (1990). **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei no. 8069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP.

_____. (1996a). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: LEI 9394/96 de 20/12/1996. Brasília, MEC.

_____. (1996b). Título V, Seção II, Art.29.In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: LEI 9394/96 de 20/12/1996. Brasília, MEC.

_____. (1998). **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. MEC/ SEF/ COEDI.

_____. (1999). **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. MEC/ SEF/ COEDI.

CADINHA, Márcia Fonseca A.H. & TEIXEIRA, Regina Fátima. A criança e a escrita: algumas questões. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.16, p.13-14, 1986.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo. Considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 55, p. 50-62, nov. 1985.

CAMPOS & ROSEMBERG, Fúlvia. Esta creche respeita a criança. In: MEC/ SEF/ COEDI. **Crítérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.101, jul, p. 113-127, 1997.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. **Educação infantil**: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.80. p.11-20, 1992.

CARVALHO, Diana C. de. **A relação entre psicologia e alfabetização sob a ótica dos professores**. 2000. Tese. (Doutorado em Educação). PUC, SP.

CARVALHO, Lúcia Izeckson de. Literatura infantil e pré-escola: caminhos possíveis. **Idéias**, São Paulo, n.7, p. 107-109, 1992.

CERISARA, Ana Beatriz. O óbvio oculto: dilemas de uma mãe pedagoga. **Cadernos do CED**, Florianópolis, SC, v. 5, n. 12, p. 238-251, jul. /dez-1988.

_____. A pré-escola e as implicações pedagógicas no modelo histórico-cultural. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n.35, 1995.

_____. Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, SC, n.17, p.11-21, 1999.

_____. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. In: FARIA, Ana L. & PALHARES, Marina. (orgs). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2.ed. Campinas: Autores Associados; UFSCAR; UFSC, 2000.

_____; ROCHA, Eloísa Acires.Candal; SILVA FILHO, João Josué. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CHARLOT, Bernard. In: _____. **A mistificação pedagógica**. São Paulo: Zahar, 1978.

DEHEINZELIN, Monique. A condição humana ou leitores e escritores na pré-escola. **Idéias**, São Paulo, n. 7, p. 85-92, 1992.

DEHEINZELIN, Monique. O discurso do anti-método. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.25. p.6-10, 1993.

DEMARTINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas e propostas curriculares sobre educação infantil**: levantamento da produção científica. Florianópolis: UFSC, Relatório de Iniciação Científica. 1999.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875 – 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. Alfabetização na educação infantil: encontros e (des) encontros. In: MOTA, Maria Renata A. & ALBUQUERQUE, Simone S. **Educação Infantil em Debate** (Anais do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de 0 a 6 anos: NEPE/DECC) Rio Grande, out-2000.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. A teoria de Emilia Ferreiro: implicações pedagógicas e distorções no uso desse conhecimento. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.26, p.17-19, 1994.

DOLZAN, Cecília. Alfabetização e educação infantil. **Leonardo**, Indaial, SC, vol.2, n.5, Jul-dez. 2001.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Trad. Dayse Batista. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Seguindo alguns caminhos apontados pelas crianças. **Criança** – revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.27, p.17-19, 1994.

FARIA, Yara Prado Maia de. Vamos recitar? **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.17, p.15-16, 1988.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, 1985a.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985b.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Significados da escrita no mundo atual. **Criança**, Brasília: MEC, n.35, dez. 2001.

FERNANDES, Florestan. A reconstrução da realidade nas ciências sociais. In: _____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1991.

FERRARO, Alceu R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n.81, vol.23, 2002. (Dossiê Letramento)

FOUCAMBERT, Jean. Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, p. 43-49, fev. 1993.

FRANCHI, Eglê P. **Pedagogia da Alfabetização**: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1988.

GASTALDI, Maria Virginia & PANUTTI, Daniela. Trabalhando linguagem oral com crianças de três anos. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.31, p.32-35, 1998.

GÓES, Maria Cecília R. de. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não-alfabetizadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 3-14, maio. 1984.

HARRIS, Theodore & HODGES, Richard. **Dicionário de Alfabetização**: vocabulário de leitura e escrita. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

KATO, Mary; MOREIRA, Nadja. **Estudos em alfabetização**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KLEIMANN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, Sônia (Org.). **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

_____. A escola e a linguagem da criança. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.20, p.20-21, 1989.

_____. Teorias do conhecimento de Piaget e Vygotsky e Alfabetização: o bebê e a água do banho. In:_____. **Alfabetização, leitura e escrita** – formação de professores em curso. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BASILIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez. p.51-82, 2003.

KUHLMANN Jr., Moisés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina. (orgs). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Carlos, SP: UFScar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, p.51-65, 2000.

LEMOS, Cláudia T. G. de Lemos. Teorias da diferença e teorias do déficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 20, p. 75-89, abr. 1985.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Novos Horizontes, 1978.

LIMA, Eliane de Araújo. A educação na visão do letramento. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.33, p.30-33,1999.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de Pesquisa** – uma introdução. São Paulo EDUC, 2000. (Série Trilhas).

MALUF, Maria Regina. Alfabetização na pré-escola: conceitos e preconceitos. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 26, p.132-144, 1987.

MAMEDE, Márcia M. Conversando sobre o grafismo infantil. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.26, p.22-25, 1994.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, São Paulo, vol.10. n.1 (28), 1999.

MEZACASA, Adriana Kátia Hermes. **Formação Continuada**: o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil. 2003. Dissertação. (Mestrado em Educação) - UFSC, SC.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Alfabetização: métodos e tendências. In: _____ (Org.). **Alfabetização**: estudos e pesquisas. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. A educação infantil e a alfabetização. In: _____. **Alfabetização** : aspectos teóricos e práticos. São Paulo: Unesp, 1999.

NEVES, Marisa Brito da Justa & ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de & TUNES, Elizabeth. A escrita vista como um processo evolutivo. **Criança** – Revista do professor, Brasília, n.26, p.9-12, 1994.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado**: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação) - UFSC, SC.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Jogo de Linguagem: pontos para uma reflexão a respeito do valor da interação social no desenvolvimento infantil. **Criança** – Revista do Professor, Brasília, n.26, 1994.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura infantil**: uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola. 2.ed. São Paulo: FTD, 1995.

REGO, Tereza Cristina. A capacitação do professor e a questão da língua escrita. **Idéias**, São Paulo, n. 14, p. 43-50, 1992.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Trad. Dayse Batista. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul,1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal **A pesquisa em educação infantil no Brasil** – trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis, SC: UFSC, 1999.

_____. **Pré – escola e escola**: unidade ou diversidade. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, SC.

_____. **Pré – escola**: uma contribuição possível ? Subsídios para a formação de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, ano 10, n. 17, jan/jul. 1992.

_____; SILVA FILHO, João Josué; STENZEL, Giandréa Reuss. **Educação Infantil**. Brasília: MEC/ COEDI/ INEP, 2001. (Série Estado do Conhecimento);

SANTORO, Letícia Braga. Ilustrações e imagens... Devaneio de crianças e adultos. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.20. p.30-32, 1989.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J (Coord.). **Crianças** - contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de estudos da criança, p. 07-28, 1997.

SCARPA, Ester Mirian. **O jogo, a construção e o erro**: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar. *Idéias*, São Paulo, n. 10, p. 54-64, 1992.

SILVA FILHO; João Josué; STENZEL, Giandréa Reuss. Exame da produção teórica na área de educação infantil entre 1983 e 1993. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, n.28, p.79-104, 1997.

SILVA, Walburga A. da. **Cala – Boca não morreu... a linguagem na pré-escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.52, 1985.

SOARES. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Relatório de Pesquisa. Brasília: INEP; REDUC, 1989.

_____. Verbete: letramento em verbete. In: _____. **Letramento**; um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-26, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cicercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n.81, vol.23, 2002. (Dossiê Letramento)

_____.; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC; Inep; Comped, 2000. (Série Estado do Conhecimento).

SOUZA, Gisele de. **Pré-escola é escola?** Um estudo sobre a contribuição da literatura especializada na constituição da pré-escola como educação escolar no Brasil 1989 a 1996. 1997. Dissertação. (Mestrado em História e Filosofia da Educação) – PUC, SP.

SOUZA, Solange Jobim e. Alfabetização: iniciando uma conversa com os professores. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.20, p.22-24, 1989a.

_____. Alfabetização: refletindo sobre a prática. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.20, p. 25-26, 1989b.

_____. Conquistando o mundo da fala. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.20, p.17-19, 1989c.

STRENZEL, Giandréa R. **A Educação Infantil na Produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, SC.

TEIXEIRA, Kátia Trovato. A produção de textos por crianças de cinco anos. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.30, p.6-11, s/d⁶⁸.

TEIXEIRA, Regina Fátima. Brincando com as palavras, descobrindo a escrita. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.17, p.13-14, 1988.

THIESSEN, Maria Lúcia. Falar é preciso. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.25, p.4-5, 1993.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VALA, Jorge. A análise do conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos Silva & PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. 10.ed. Portugal: Edições Afrontamento, 1986, p. 101-128.

VILARINHO, Maria Emília. **Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977 – 1997)**. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

VILLALOBOS, Maria da Penha (Org.). **Vigotskii; Luria; Leontiev** – linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, Lev. (1934). Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKY, Lev. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor. vol.2, p. 09-348, 1983.

⁶⁸ Justifico que s/d representa a ausência de referência à data de publicação no documento, por meio do número da edição é possível localiza-lo na década de 90, entre 95 e 97. Pode-se utilizar a representação 199- que determina a provável década.

_____. **A formação social da mente**. 5ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WEISZ, Tema. Repensando a prática de alfabetização: as idéias de Emilia Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.42, p. 115-119, 1985.

_____. Revendo a função pedagógica da pré-escola. **Idéias**, São Paulo, n. 2, p. 33-36, 1988.

_____. Revendo a função pedagógica da pré-escola. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.24, p.10-12, 1993.

_____. Alfabetizar na pré-escola. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.28, p.24-28, 1995.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 79-83, fev. 1985.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – RELAÇÃO DOS PERIÓDICOS
NACIONAIS INTEGRANTES DO *CORPUS* DE ANÁLISE
EM ORDEM CRONOLÓGICA**

CORPUS DE ANÁLISE

LINGUAGEM LITERÁRIA⁶⁹

(01) ZILBERMAN, Regina. 1985. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 79-83, fev.

Palavras-Chave: literatura infantil, crianças, alfabetização.

A autora examina as características particulares dos livros infantis destinados ao início da alfabetização e que correspondem à faixa etária em questão, em sua qualidade artística e seu valor literário. Coloca que, antes de aprender a ler, a criança conhece livros e outros materiais veiculados pela palavra escrita, e estes podem estimulá-la à aprendizagem da leitura. Aponta para a existência de livros dirigidos especialmente à fase em que a criança está se alfabetizando.

(02) FARIA, Yara Prado Maia de. 1988. Vamos recitar? **Criança – Revista do professor de educação infantil**. Brasília: MEC. n.17. p.15-16.

Palavras-chave: poesia, linguagem infantil, recitar.

Apresenta a poesia como uma das formas de desenvolver a linguagem, aumentar o vocabulário, a compreensão e o raciocínio. A atividade de recitar poesia não se restringe à mera repetição de versinhos, é uma atividade de linguagem, que necessita de envolvimento por parte do professor ao trabalhar poesia com as crianças.

(03) SANTORO, Letícia Braga. 1989. Ilustrações e imagens... devaneio de crianças e adultos. **Criança – Revista do professor de educação infantil**. Brasília: MEC. n.20. p.30-32.

Palavras-chave: imagem impressa, ilustrações, crianças, expressão.

A imagem impressa remexe com as emoções e menciona-se como imagem não só a ilustração de livros infantis, porque a imagem impressa abrange as propagandas de rua, os desenhos nas roupas, os rótulos das embalagens, as histórias em quadrinhos e outras. Destaca a importância de todas as imagens que aguçam a percepção, desenvolvem a observação, enfim, permitem a compreensão de uma linguagem. Traz indicações práticas para o professor trabalhar as imagens com as crianças.

(04) CARVALHO, Lídia Izeckson de. 1992. Literatura infantil e pré-escola: caminhos possíveis. **Idéias**. n.7. p. 107-109.

Palavras-chave: literatura infantil, pré-escola, expressão, imagens.

O autor analisa as imagens na literatura e as ilustrações para crianças, recorrendo a Jung para fundamentar a sua análise psicológica. Utiliza também Wölfflin para falar das formas de visão do mundo e do fazer artístico, utilizando a definição de cinco pares de conceitos formulados por Wölfflin na verificação das maneiras que podem auxiliar na leitura da ilustração. Faz um estudo das funções da imagem a partir de suas próprias funções: percepção ou sensação, pensamento, sentimento e intuição. Conclui que há imagens internas e externas que influenciam na psique e que é importante que sejam oferecidos vários tipos de ilustração para as crianças.

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

(05) SOUZA, Solange Jobim e. 1989. Conquistando o mundo da fala. **Criança – Revista do professor de educação infantil**. Brasília: MEC. n.20. p.17-19.

Palavras-chave: linguagem oral, linguagem verbal, expressão, crianças.

O uso da linguagem é um hábito natural de todos nós. A linguagem verbal está tão presente no nosso cotidiano que, para nós, é difícil imaginar o mundo sem ela. Refere-se a linguagem da criança no período pré-escolar. Aborda a linguagem oral como condição para o domínio da linguagem escrita, buscando mostrar de que maneira surge a linguagem e que tipo de estímulo linguístico a criança precisa experimentar para descobrir e penetrar no mundo da fala.

⁶⁹ O corpus de análise centra-se em três grupos: Linguagem literária, Linguagem e Comunicação, Linguagem e Escrita.

(06) KRAMER, Sônia. 1989. A escola e a linguagem da criança. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. n.20. p.20-21.

Palavras-chave: linguagem, expressão infantil, diversidade.

A linguagem permite que as pessoas se expressem e comuniquem-se entre si, dada a sua importância este artigo vem refletir sobre as formas de agir que os professores podem adotar para ampliar e enriquecer a linguagem infantil.

(07) SCARPA, Ester Mirian. 1992. O jogo, a construção e o erro : considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar. **Idéias**, n. 10, p. 54-64.

Palavras-Chave: crianças-desenvolvimento, linguagem, teorias psicológicas, jogos, aprendizagem.

Faz uma seleção de alguns aspectos ligados ao desenvolvimento da linguagem na criança pequena, refletindo sobre o jogo e a construção do erro na aquisição da linguagem oral. Discute o papel dos mesmos como auxílio ao professor que atua diretamente com esta criança. Descreve diferentes pontos de vista, utilizando as abordagens de aquisição da linguagem de Chomski (abordagem inatista), Skinner (abordagem behaviorista) e Piaget (abordagem construtivista). Trabalha mais na perspectiva da abordagem construtivista, mas se propõe incorporar os aspectos social, interpessoal e intersubjetivo (Vygotsky). Faz também uma relação entre o desenvolvimento do discurso narrativo da criança e o jogo, revelando um arranjo entre uma situação lúdica e o processo de aprender a narrar.

(08) THIESSEN, Maria Lúcia. 1993. Falar é preciso. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. n.25. p.4-5.

Palavras-chave: linguagem, fala, crianças, pré-escolar, expressão.

Trata da atenção que tem sido dada a linguagem oral das crianças, contrapondo a necessidade que estas tem em falar com os pedidos de silêncio advindos das instituições educacionais, principalmente de pré-escolas. Retrata a fala como base de toda a comunicação interpessoal, como instrumento de raciocínio e, ao mesmo tempo, uma forma por meio da qual podemos observar o desenvolvimento da criança.

(09) OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. 1994. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. n.26. p.3-5.

Palavras-chave: linguagem, interação, jogo, crianças.

A proposta do texto é que revivendo situações no jogo simbólico de papéis e reelaborando-as através da brincadeira, as crianças avançam em um processo em que o jogo e linguagem se entrelaçam.

(10) GASTALDI, Maria Virginia & PANUTTI, Daniela. 1998. Trabalhando linguagem oral com crianças de três anos. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. n.31. p.32-35.

Palavras-chave: linguagem, oralidade, crianças, fala.

A linguagem é estruturante para o desenvolvimento de outros conhecimentos e aprendizagens. Ao falar as crianças elaboram pensamentos, interagem, relacionam-se, comunicam o que sentem e descobrem em relação ao mundo e suas experiências. O texto propõe trabalhar relatos com as crianças de dois e três anos de idade, decorrendo uma série de encaminhamentos e intervenções realizadas no eixo de linguagem oral.

LINGUAGEM E ESCRITA

(11) GÓES, Maria Cecília R. de. 1984. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não-alfabetizadas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 3-14, maio.

Palavras-Chave: avaliação, crianças, linguagem, alfabetização.

Preocupa-se em ampliar os critérios empregados na avaliação das condições de crianças nas fases preliminares e iniciais da alfabetização. Propõe critérios sobre o domínio do sistema de linguagem escrita a partir da elaboração de um conjunto de situações-tarefa aplicado a um grupo de crianças de 6-7 anos.

(12) ABRAMOVAY, Miriam, KRAMER, Sônia. 1985. Alfabetização na pré-escola : exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 103-108, jan.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, leitura, pobreza.

Relata o debate proposto em se exigir a alfabetização na pré-escola ou se esta é uma necessidade. Aponta a função da pré-escola e algumas concepções que a permeiam. Coloca a diferença das escolas privadas e das públicas quanto à concepção de alfabetização e como esta pode ser um mecanismo de reforço à desigualdade. Concebe a alfabetização como um processo de construção.

Defende esta idéia ao colocar as formas de representação e expressão do e sobre o mundo como sendo diversificadas e, ainda, por ocorrerem em “etapas” cada vez mais complexas. Trabalha com a função social da alfabetização e com o papel da pré-escola no exercício dessa função. Apresenta alguns critérios para a avaliação das condições das crianças quanto à alfabetização.

(13) ABRAMOVAY, Miriam & KRAMER, Sônia. 1985. O Rei está nu – um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos do Cedes**. São Paulo: Cortez. p. 27-38.

Palavras-chave: função da pré-escola, alfabetização, pedagógica.

Neste artigo, as autoras buscaram identificar as diferentes funções que historicamente a pré-escola vem assumindo no Brasil. Para isso, recorrem à análise dos contextos sociais e políticos associados a sua expansão e a sua função predominante caracterizada como: guardiã, compensatória, preparatória, com objetivos em si mesma. Ao concluir, apontam para a necessidade de concretização de uma pré-escola com função pedagógica que contribua para a democratização da educação brasileira, através da alfabetização, indicando algumas diretrizes práticas nesta direção.

(14) CAGLIARI, Luiz Carlos. 1985. O príncipe que virou sapo. Considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 55, p. 50-62, nov.

Palavras-Chave: alfabetização, aprendizagem, crianças, classe social.

Discute aspectos fundamentais da lingüística relacionados à alfabetização, efeito sociocultural sobre o processo de aprendizagem na alfabetização, sobre a relação da linguagem e pensamento e sobre o próprio processo de cognição neurológica das crianças marginalizadas, carentes, socialmente desprivilegiadas. Conclui o trabalho chamando a atenção para a importância das condições materiais, da ação e interação da criança com o meio, as diferenças dialetais, a necessidade de serem levadas em conta pela escola e, ainda, desta.

(15) LEMOS, Cláudia T. G. de Lemos. 1985. Teorias da diferença e teorias do déficit : os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. **Educação & Sociedade**, n. 20, p. 75-89, abr.

Palavras-Chave: alfabetização, Brasil, MEC, teorias psicológicas, avaliação.

Esse texto resulta de um debate acerca de quatro projetos de intervenção dirigidos à alfabetização realizados no Brasil, no início da década de oitenta, e apresentados no Seminário Multidisciplinar de Alfabetização, promovido pelo MEC/Inep em 1984. Como debatedora, a autora analisa questões relacionadas à aquisição da língua escrita e da linguagem oral, tomando como referência a teoria do déficit, a teoria da diferença e o construtivismo, apresentando aspectos gerais sobre os processos de aquisição da linguagem no interior de uma proposta sociointeracionista, formulados por ela mesma e por outros autores brasileiros. Enfatiza o estatuto comunicativo/cognitivo e social/individual da atividade de ler e escrever, trazendo contribuições de diferentes teorias para a reflexão sobre a prática pedagógica e sua avaliação no processo de alfabetização.

(16) CADINHA, Márcia Fonseca A.H. & TEIXEIRA, Regina Fátima. 1986. A criança e a escrita: algumas questões. **Criança – Revista do professor de educação infantil**. Brasília: MEC. n.16. p.13-14.

Palavras-chave: linguagem oral, linguagem escrita, crianças.

Objetiva refletir sobre algumas questões que estão presentes quando falamos em alfabetização e, para essa reflexão, recordaremos do processo de aprendizagem da leitura e escrita e fazer uma comparação com o processo de aquisição da linguagem oral pela criança. Traz indicações de atividades sobre linguagem escrita.

(17) MALUF, Maria Regina. 1987. Alfabetização na pré-escola : conceitos e preconceitos. **Educação & Sociedade**, n. 26, p.132-144.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, crianças, educação-finalidades-objetivos.

Aborda a questão da alfabetização na pré-escola como um fato social sujeito aos movimentos da história e da sociedade. Defende a posição do papel fundamental que a pré-escola brasileira tem a desempenhar na luta contra o analfabetismo, considerando a alfabetização como um processo que tem início antes da escolarização formal. Discute os conceitos de alfabetização e pré-escola, defendendo a necessidade de compreender a criança enquanto natureza infantil e levar em conta o contexto social a que pertence. Coloca a alfabetização como um processo que deve expressar significado para a criança, vinculado a funções de comunicação e expressão.

(18) CERISARA, Ana Beatriz. 1988. O óbvio oculto : dilemas de uma mãe pedagoga. **Cadernos do CED**, v. 5, n. 12, p. 238-251, jul./dez.

Palavras-Chave: alfabetização, transição para o ensino fundamental, famílias, aprendizagem.

Relata a experiência da autora como professora no curso de Pedagogia da UFSC e, simultaneamente, como mãe de uma criança que ingressou na primeira série. No entanto, escrever sobre a duplicidade (mãe-pedagoga) é, segundo Cerisara, apenas o ponto de partida para reflexões a respeito da escola e da alfabetização. Ou seja, a professora busca, a partir da experiência particular vivida pela mãe, analisar as questões que envolvem o grande desafio da escola no Brasil: alfabetizar os alunos que nela ingressam. Narra momentos vividos por uma criança num ambiente extra-escolar em que a escrita faz parte do cotidiano.

(19) TEIXEIRA, Regina Fátima. 1988. Brincando com as palavras, descobrindo a escrita. **Criança – Revista do professor de educação infantil**. Brasília: MEC. n.17. p.13-14.

Palavras-chave: linguagem, fala, escrita, pré-escola.

O artigo analisa algumas características da nossa língua – o português – e a importância de realizarmos na pré-escola atividades que explorem as dimensões sonoras das palavras. O objetivo é levar a criança a compreender a relação que há entre a palavra escrita e a palavra falada.

(20) WEISZ, Telma. 1988. Revendo a função pedagógica da pré-escola⁷⁰. **Idéias**, n. 2, p. 33-36.

Palavras-Chave: pré-escolas, escolas de ensino fundamental, classe social, alfabetização, educação-finalidades-objetivos.

A autora levanta duas funções que, segundo ela, a pré-escola vem assumindo: como espaço educacional, com objetivos próprios e definidos em termos de desenvolvimento e não-aprendizagem, e como preventiva do fracasso escolar. Faz um breve histórico da escola, apontando como eixo a transmissão do conhecimento. Discute as premissas apontadas no início do artigo, atribuindo-lhes o caráter de falsas e argumentando com o resultado de pesquisas recentes e aspectos da alfabetização. Aponta ainda para o fato de a escola estar estruturada para receber crianças que já trazem um conhecimento de leitura e escrita, o que é a realidade da classe média e não da classe pobre. Propõe a revisão da função pedagógica da pré-escola com base nas duas funções apontadas.

(21) SOUZA, Solange Jobim e. 1989. Alfabetização: iniciando uma conversa com os professores. **Criança – Revista do professor de educação infantil**. Brasília: MEC. n.20. p.22-24.

Palavras-chave: alfabetização, pré-escola, escrita.

Discute como a pré-escola pode contribuir para a alfabetização das crianças marginalizadas pela sociedade e pelo sistema de ensino. Ressalta a importância de conhecermos a criança e o que ela tem a nos dizer sobre a linguagem escrita.

(22) SOUZA, Solange Jobim e. 1989. Alfabetização: refletindo sobre a prática. **Criança – Revista do professor de educação infantil**. Brasília: MEC. n.20. p. 25-26.

Palavras-chave: escrita, leitura, crianças, pré-escola, alfabetização.

Aprender a ler e a escrever é muito mais do que discriminar sons e reconhecer letras. Para perceber a escrita como mais uma forma de representar os significados das coisas e das idéias, a criança precisa dominar um conjunto de informações. Porém, a maneira mais efetiva de explorar esse conjunto de informações às crianças, é trabalha-lo na pré-escola, de forma lúdica, então, vamos qualificar o que seja alfabetizar na pré-escola, apresentando a literatura como uma opção lúdica de trabalhar a alfabetização.

(23) DEHEINZELIN, Monique. 1992. A condição humana ou leitores e escritores na pré-escola. **Idéias**, n. 7, p. 85-92.

Palavras-Chave: pré-escolas, crianças, teorias psicológicas, alfabetização.

Traça um histórico da condição de criança. Faz um paralelo entre diferentes autores (Ariès, Freud, Piaget, Cole, Vygotsky, Ferreiro), propondo uma revolução conceitual na escola. Defende a criação de uma proposta educativa em que educação e cultura andem de mãos dadas. Aponta perspectivas para o processo de alfabetização nessa direção.

(24) REGO, Tereza Cristina. 1992. A capacitação do professor e a questão da língua escrita na pré-escola. **Idéias**, n. 14, p. 43-50.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, formação de professores, São Paulo, teorias pedagógicas.

⁷⁰ O mesmo artigo foi publicado em 1993, na Revista Criança n.24.

Aborda a questão da alfabetização, a partir da proposta de um curso ofertado a professores de pré-escolas municipais do interior do Estado de São Paulo, e expõe a maneira como vem sendo trabalhada a alfabetização em pré-escolas ao longo das últimas décadas. Mostra como a idéia de prontidão vem sendo superada ao longo do tempo, tanto nos estudos realizados na década de 80, com base na epistemologia genética de Piaget, como nos estudos que levam em consideração o sentido social do processo de alfabetização na pré-escola. Discute, através do esclarecimento do papel da pré-escola no processo de alfabetização infantil, o reposicionamento, o aprofundamento e a desmistificação necessária que deve acontecer em torno do tema da língua escrita na pré-escola. Para isso, parte da análise das dificuldades encontradas na proposta pedagógica, da caracterização da língua escrita vista como objeto de conhecimento, de sua evolução, dos usos sociais e da reflexão sobre o papel da educação diante dessa linguagem. Busca esclarecer a importância de o processo de alfabetização ser realizado de forma significativa para a criança, apontando sugestões nesse sentido.

(25) ROCHA, Eloisa Acires Candal. 1992. Pré-escola : uma contribuição possível? **Perspectiva**, v. 10, n. 17, p. 25-35, jan./jul.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, educação-finalidades-objetivos, prática pedagógica, escolas de ensino fundamental.

Busca discutir a configuração que o conhecimento toma na prática pedagógica escolar, tendo como ponto de partida a compreensão dos professores sobre a possível contribuição da pré-escola no processo de alfabetização e a conseqüente conformação que o conhecimento assume na pré-escola e na escola de 1º grau. Esse é um dos aspectos discutidos pela autora na pesquisa "Pré-escola e escola: unidade e diversidade", que se pautou na análise das relações entre a escola e a pré-escola, a partir de sua dimensão pedagógica.

(26) BEAL, Ana Rosa de Oliveira. 1992. A evolução da auto-expressão da criança. **Criança** – revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. n.23. p.4-5.

Palavras-chave: expressão infantil, escrita, garatuja.

Nos primeiros anos de vida da criança são estabelecidas as etapas iniciais de aprendizado, é o início da expressão que a conduzirá à manifestação de suas linguagens, dentre elas, o desenho e a pintura que a levarão à escrita. Faz divisões das fases da garatuja.

(27) WEISZ, Telma. 1993. Revendo a função pedagógica da pré-escola. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. n.24. p.10-12.

Palavras-Chave: pré-escolas, escolas de ensino fundamental, classe social, alfabetização, educação-finalidades-objetivos.

A autora levanta duas funções que, segundo ela, a pré-escola vem assumindo: como espaço educacional, com objetivos próprios e definidos em termos de desenvolvimento e não-aprendizagem, e como preventiva do fracasso escolar. Faz um breve histórico da escola, apontando como eixo a transmissão do conhecimento. Discute as premissas apontadas no início do artigo, atribuindo-lhes o caráter de falsas e argumentando com o resultado de pesquisas recentes e aspectos da alfabetização. Aponta ainda para o fato de a escola estar estruturada para receber crianças que já trazem um conhecimento de leitura e escrita, o que é a realidade da classe média e não da classe pobre. Propõe a revisão da função pedagógica da pré-escola com base nas duas funções apontadas.

(28) FOUCAMBERT, Jean. 1993. Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 84, p. 43-49, fev.

Palavras-Chave: classe social, alfabetização, política e educação, leitura.

A distribuição desigual da população que tem acesso à escrita entre "alfabetizados" e "leitores" é colocada em questão, obrigando os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura ou, mais precisamente, a considerá-lo. Parte do esclarecimento da própria natureza da escrita e da leitura, bem como do estatuto do leitor, para discutir as condições para que uma criança aprenda a ler, avançando sugestões para uma política que permita a todos os escolares a apropriação da leitura com significado.

(29) DEHEINZELIN, Monique. 1993. O discurso do anti-método. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.25. p.6-10.

Palavras-chave: alfabetização, período preparatório, crianças, concepções de aprendizagem.

Situa o problema da alfabetização criticando o período preparatório. Faz um breve histórico das concepções pedagógicas.

(30) NEVES, Marisa Brito da Justa & ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de & TUNES, Elizabeth. 1994. A escrita vista como um processo evolutivo. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. N.26. p.9-12.

Palavras-chave: escrita, crianças, linguagem.

A escrita como objeto cultural e sua apropriação, pela criança, se dá através de um longo período, que começa muito antes da escola. O objetivo deste texto é fazer um pequeno percurso pelos caminhos da escrita.

(31) DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. 1994. A teoria de Emilia Ferreiro: implicações pedagógicas e distorções no uso desse conhecimento. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.26. p.17-19.

Palavras-chave: alfabetização, construtivismo, crianças, língua escrita.

Partindo das contribuições de Ferreiro e colaboradores para a discussão sobre a alfabetização, é intenção deste artigo fazer uma breve reflexão sobre as implicações pedagógicas das contribuições teóricas, tanto no que se refere ao trabalho do alfabetizador de modo mais amplo, quanto no que concerne especificamente à prática do professor da pré-escola, procurando destacar algumas distorções no uso do conhecimento sobre a psicogênese da língua escrita.

(32) FARIA, Vitória Líbia Barreto de. 1994. Seguindo alguns caminhos apontados pelas crianças. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.27. p.17-19.

Palavras-chave: escrita, crianças, interação.

Sem que ninguém lhes ensine, as crianças descobrem, na prática que a escrita tem que ser sempre permeada pelo sentido, pelo desejo e que pressupões sempre um interlocutor. Outro aspecto a ser considerado é que a escrita deve ser vista como forma de interação social; relacionamo-nos com os outros também através da escrita. Ela é portanto, um instrumento carregado de afetividade.

(33) WEISZ, Telma. 1995. Alfabetizar na pré-escola. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.29. p.24-28.

Palavras-chave: alfabetização, pré-escola, letramento, linguagem escrita.

Retoma as questões da alfabetização na pré-escola, defendendo que esta não acontece na pré-escola porque existem pessoas que confundem o acesso à escrita com cópias e repetições que vão de encontro à ludicidade e criatividade presentes na educação infantil.

(34) TEIXEIRA, Kátia Trovato. s/d. A produção de textos por crianças de cinco anos. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.30. p.6-11.

Palavras-chave: escrita, crianças, linguagem, textos.

Conta a experiência de trabalho com crianças de cinco anos, procurando ressaltar a importância e a necessidade de se introduzir na rotina diária de uma classe os mais variados tipos de textos, através de situações significativas, ou seja, trabalhar com a escrita dentro dos diversos contextos em que ela se apresenta.

(35) BERNARDES, Lucila & WAJSKOP, Lucia. 1998. Trabalhando a diversidade textual no pré. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.31. p.27-31.

Palavras-chave: linguagem, diversidade textual, pré-escolar, histórias.

Relata uma experiência com vinte e duas crianças de seis anos no intuito de que as crianças pudessem refletir sobre as características dos textos abordados, apresentando diferentes tipos de textos para esse grupo de crianças. Foram escolhidos alguns textos julgados como significativos pelas professoras, como livros de poemas, receitas, músicas, fábulas e também cartazes e notícias de jornal.

(36) LIMA, Eliane de Araújo. 1999. A educação na visão do letramento. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.33. p.30-33.

Palavras-chave: letramento, educação infantil, sócio-histórico, conhecimento.

Trata-se de uma proposta inovadora de letramento com crianças de educação infantil. O Programa Letramento na Visão Sócio-Histórica parte do pressuposto de que os participantes da ação educativa são seres humanos históricos e reais, sendo que a prática do dia-a-dia, a apropriação da experiência, a construção de conhecimentos novos e mais elevados, o conseguir em conjunto, o recriar e construir história são elementos que contribuem na tomada de conscientização para a construção do conhecimento. (experiência de educação infantil em Campina Grande/ Paraíba).

APÊNDICE B – QUADRO DE IDENTIFICADORES

Quadro de Identificadores – ensaio para análise

AUTOR/ TÍTULO	DEF. DE LINGUAGEM	DEF. DE ESCRITA	DEF. EDUCAÇÃO INFANTIL / CÇA	PERSPECTIVA PEDAGÓGICA
(01) ZILBERMAN, Regina. 1985. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. Cadernos de Pesquisa , n. 52, p. 79- 83, fev.	1-p.80. A criança conhece o livro antes de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a <u>linguagem</u> antes de dominar seu uso.	2-p.80. Dentre os códigos enumerados [<i>verbais, visuais, gráficos</i>], o <u>gráfico</u> vem por último. Sua apropriação depende da intermediação de escola, que emprega recursos metodológicos para obter a aprendizagem desejada. 3-p.80. É a partir dos resultados de trabalho docente que a <u>leitura</u> se instala como vivência da criança, como uma habilidade que ela poderá controlar e desenvolver com o transcurso do tempo. Quando a palavra <u>escrita</u> pode ser decifrada por ela, os diferentes materiais traduzidos pela imprensa – como o livro, o jornal ou a revista – estão a seu alcance, servindo de suporte aos gêneros artísticos (ou não) correspondentes: a literatura, a história em quadrinhos, o conto. 5-p.80. Por outro lado, a estratégia de atrair a criança, induzindo-a indiretamente para o conhecimento das letras e a aprendizagem da <u>leitura</u> , convém àqueles veículos: eles vão cativando seu público virtual e garantindo seu consumo posterior, que, se começa antes da <u>alfabetização</u> , torna-se mais constante depois de ser bem sucedida a prática escolar. 6-p.80. Ela [<i>a literatura infantil</i>] é motivadora da <u>alfabetização</u> , porque esta promove as condições para o consumo de textos. 7-p.80. Sua validade [<i>das cartilhas</i>] – fundamento para a conservação desta linha de livros – não pode então depender exclusivamente da adequação às exigências da faixa de alfabetização. 8-P.80. Desde que a <u>alfabetização</u> tornou-se tarefa da escola, as cartilhas converteram-se nos livros mais autorizados à consecução daquela meta. 9-p.80. A cartilha tem todas as características do livro didático, a começar pelo fato de que se destina exclusivamente ao emprego na escola. 10-p.80. Além disso, os livros citados compartilham outro ponto comum: a finalidade de apresentar ao leitor as letras na sequência em que o alfabeto as ordena e na variedade de suas diferentes formas <u>gráficas</u> . 12-p.80. Outras são as particularidades de um segundo tipo de livro destinado às crianças em fase de <u>alfabetização</u> . [<i>na quarta capa vêm escrito que é específico para as etapas da alfabetização</i>]. 13-p.80. Que o destinatário virtual das duas coleções é a criança <u>alfabetizanda</u> , indicam-no as frases colocadas na quarta capa. As do Gato e Rato dizem simplesmente: “para a criança que está se <u>alfabetizando</u> ler sozinha. Para a criança a partir de 4 anos.” 14-p.80. A outra série é apresentada de modo mais completo: a série Mico Maneco foi especialmente desenvolvida para crianças a partir dos seis anos, que estão começando a <u>ler</u> sozinhas. Para isso as frases são curtas, as letras de tamanho grande e as ilustrações apóiam e reforçam o texto que é todo desenvolvido a partir do mesmo repertório de sílabas. 15-p.81. Outro aspecto digno de nota é a ordem de <u>leitura</u> . Mais uma vez a mensagem da Melhoramentos é mais explícita, já que uma sequência é claramente sugerida; por isto ela é claramente mais comprometida com a pedagogia e a escola. 16-p.82. Embora se destinem a crianças que se <u>alfabetizam</u> , as narrativas não buscam tematizar a <u>leitura</u> ou a fase vivida pelo seu destinatário. O fator pedagógico, como se viu, ficou relegado a capa, sem que as histórias o incorporem. 19-p.82. Tudo [<i>a história A bota do bode</i>] se concentra num único espaço e num tempo contínuo, sem cortes. Isto estimula a <u>leitura</u> , porque o problema aparece logo, mas sua superação é protelada até		4-p.80. A <u>alfabetização</u> , como é concebida pela sociedade contemporânea, não pode dispensar a ação pedagógica, que se vale de um espaço característico, a sala de aula, e de um agente especialmente designado para esta tarefa, o professor. 11-p.80. É à aparência externa delas [<i>das letras</i>] que o escritor deseja iniciar a criança, de modo que a obra [<i>destinada à alfabetização</i>] serve de introdução a todas as demais, esta tarefa – a de habituar o leitor ao formato diversificado das letras – encerrando sua razão de ser. 14-p.80. A outra série é apresentada de modo mais completo: a série Mico Maneco foi especialmente desenvolvida para crianças a partir dos seis anos, que estão começando a <u>ler</u> sozinhas. Para isso as frases são curtas, as letras de tamanho grande e as ilustrações apóiam e reforçam o texto que é todo desenvolvido a partir do mesmo repertório de sílabas. 16-p.82. Embora se destinem a crianças que se <u>alfabetizam</u> , as narrativas não buscam tematizar a <u>leitura</u> ou a fase vivida pelo seu destinatário. O fator pedagógico, como se viu, ficou relegado a capa, sem que as histórias o incorporem. 19-p.82. Tudo [<i>a história A bota do bode</i>] se concentra num único espaço e num tempo contínuo, sem cortes. Isto estimula a <u>leitura</u> , porque o problema aparece logo, mas sua superação é protelada até

		<p>que as histórias o incorporem. 23-p.82. A ficção que tem na infância seu público principal e imediato pressupõe, como toda arte ligada à palavra <u>escrita</u>, um indivíduo <u>alfabetizado</u> e disposto ao consumo assíduo de livros. 25- p.83. Também a literatura infantil vivencia a questão desde sua intimidade. De um lado, antes da criança, ela conta com consumidores e não deseja perde-los, pois o prejuízo seria intolerável. De outro, é obrigada a deixar-se retroagir, no que se refere aos processos literários que utiliza, ao simplificar a forma narrativa e a <u>linguagem</u>, tanto porque deseja adequar-se às possibilidades de decodificação por parte de seu leitor novato, como porque está consciente de que, se acomodar aos interesses da escola e do professor <u>alfabetizador</u> alargará seu raio de alcance. 26- p.83. O exame dos textos, procedido nas páginas anteriores, sugere que, sejam quais forem as metas que a literatura infantil para crianças <u>alfabetizandas</u> assume, seu compromisso fundamental é um só: com a qualidade literária da obra, enfatizando os aspectos ficcionais e sua tradução gráfica em livro. Sem isto, a narrativa não seduz o leitor, e sem o pacto original de <u>leitura</u> importa pouco o sucesso da metodologia escolhida para a <u>alfabetização</u>.</p>		<p>a última página. 20-p.82. É quando a ação se mostra inoperante que se evidencia seu atrelamento aos objetivos <u>didático-alfabetizadores</u> do livro. Estes condicionam a feitura da obra, que vem a exemplificar o projeto expresso na quarta capa e efetivamente concretizado no texto: “as frases são curtas, as letras de tamanho grande, o texto [...] é todo desenvolvido a partir do mesmo repertório de sílabas.” 21- p.82. A Bota do bode aproxima-se mais da tradição popular do trava-língua, levando a criança, de certo modo, a prestar atenção à sua <u>leitura</u>, sob pena de, trocando as letras, modificar o sentido das palavras. Mesmo assim, o objetivo didático – insistir na necessidade de atenção quando da <u>leitura</u> – é suplantado pelo desejo de divertir a criança, que acha graça enquanto decodifica a obra. 22-p.82. a repetição, destinada a fixar a apreensão de sílabas e palavras dispersa o interesse no evento e desmobiliza a criança. Esta, embora já <u>alfabetizada</u>, pode não se converter num leitor de obras literárias, perdendo-se então o significado da ação de atraí-la para o contato com livros e com a literatura infantil.</p> <p>24-p.82. No transcurso deste processo, cujas ligações internas acontecem por encadeamento [na literatura infantil], o livro se dirige às crianças em fase de <u>alfabetização</u> ocupa lugar de destaque. É a ele que compete manter a corrente no ar, quando se dá passagem do estágio de não-leitor para o de leitor. O momento é delicado, e não são poucos os autores que se dedicaram a explicá-lo, procurando</p>
--	--	--	--	--

				chamar a atenção para a importância de se evitarem a ruptura e o choque entre a situação de não-alfabetizado e a de alfabetização plena.
(02) FARIA. Yara Prado Maia de. 1988. Vamos recitar? Criança – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.17. p.15-16.	1. p.15. No entanto, a poesia é uma das formas de desenvolver a <u>linguagem</u> , aumentar o vocabulário, a compreensão e o raciocínio. 5. p.15. [<i>define poesia</i>]. Você já deve ter consciência de que recitar uma poesia não é só um exercício de memorização. Como já disse é uma atividade de <u>linguagem</u> , além de desinibir os mais tímidos, que, recitando em conjunto, se sentem apoiados pelos colegas e participam da atividade.	10.p.16. Enfim, você pode usar a poesia de várias maneiras e vai ver como suas crianças vão gostar. Desta forma, você estará propiciando às crianças a aprendizagem da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u> , ou seja, preparando-as para a <u>alfabetização</u> .		2.p.15. Você pode professor, aproveitar a poesia das muitas maneiras diferentes. Vamos procurar mostrar como fazer para ensinar a poesia. Primeiro, você vai lê-la toda e depois conversar com as crianças procurando ver se entenderam tudo e se apreciaram o que a poesia quis dizer. Será que as crianças conhecem todas as palavras e sabem o que significam? Se não sabem explique-as. 3.p.15. Depois da <u>leitura</u> , você vai levar as crianças a memorizar verso por verso. Você diz o verso e elas repetem em coro. 4. p.15. A expressão que você emprega, a entonação da sua voz, o interesse que você próprio sente e a ênfase que dará à poesia, tudo isso vai transmitir às crianças uma reação positiva, interessada e prazerosa. 6. p.16. Você pode pedir às crianças que desenhem o que a poesia diz: um pedaço ou ela toda, como quiserem. 7. p.16. Você pode também, preparar quadros, em que a situação descrita na poesia é representada, e pedir que digam qual pedacinho da poesia ela representa. Ou então, leve-as a criar uma música para a poesia. 8. p.16. Professor, não há necessidade de uma hora determinada para recitar. Você pode aproveitar qualquer momento: durante as atividades, indo de uma atividade para outra, esperando que sirvam a merenda ou à hora da saída, etc. 9. p.16. Lembre-se também, que há poesias que podem ser dramatizadas. Outras

				que, ditas em coro, um grupo fala e depois o outro responde.
(03) SANTORO, Leticia Braga. 1989. Ilustrações e imagens... devaneio de crianças e adultos. Criança – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.20. p.30-32.		1. p.30. Mencionou-se imagem e não só ilustração de livros infantis, porque a imagem impressa abrange todas as propagandas nas ruas, os desenhos contidos nas roupas que usamos, os rótulos das embalagens, as histórias em quadrinhos e outras. 6. p.30. É muito importante incentivar esse tipo de atividade [<i>de criação de imagem e ilustrações</i>], pois a <u>escrita</u> , para chegar a ser <u>escrita</u> , passou por várias transformações através do tempo. A forma de <u>escrita</u> mais antiga é a Pictográfica, ou seja, o homem representava algum objeto usando o desenho. E assim foi evoluindo durante milhares de anos até chegar à <u>escrita alfabética</u> . 7. p. 30. Esta atividade [<i>construção de um livro</i>] dará a oportunidade às crianças de perceberem que aquilo que é falado pode ser registrado e, então, lido quantas vezes elas quiserem. Elas percebem, assim, a função da <u>escrita</u> na prática. 8. p.32. Essa atividade [<i>a criança ilustrando cartas, álbuns, bilhetes e textos</i>] dará oportunidade à criança de começar a <u>escrever</u> com suas próprias <u>grafias</u> . Desta maneira, a criança vai compreendendo que a <u>escrita</u> representa a fala e o som das palavras.	4. p.30. Da mesma forma, que já mencionamos, que é importante ter livros infantis de diversos autores na sala do <u>Pré</u> , é importante também, ter livros de ilustradores diversos.	2. p.30. É importante professor, que você chame a atenção das crianças sobre todas essas imagens para ir aguçando a sua percepção, desenvolvendo a observação, pois essa prática é um espaço para ela ir compreendendo a <u>linguagem</u> e a mensagem dos livros. 3. p.30. Aquelas crianças que não têm oportunidade de ter livros, revistas ou material impresso em suas casas devem ser estimuladas a observar, manusear, folhear e contar o que sentem ao ver essas imagens. 5. p.30. Professor, além de você explorar o livro infantil com a criança, poderá fazer diversas atividades com elas, incentivando-as a criar suas próprias ilustrações.
(04) CARVALHO, Lidia Izeczsonde. 1992. Literatura infantil e pré- escola: caminhos possíveis. Idéias. N.7. p. 107-10		2.p.107. Este fato [<i>da pré-escola não incorporar a produção literária na sua prática</i>] se deve a crença muito difundida entre nós que estabelece que, se a criança ainda não sabe <u>ler</u> e <u>escrever</u> , de nada adianta colocá-la em contato com livros ou outros materiais impressos. Esta ausência pode ser explicada, tendo em vista que os programas para classes de <u>pré-escola</u> dedicam-se basicamente à chamada "prontidão para <u>alfabetização</u> ", que consiste no treinamento dos "pré-requisitos para a <u>alfabetização</u> ", ou seja: coordenação motora, percepção e discriminação visual e auditiva, orientação espacial e temporal, percepção do esquema corporal etc. 3.p.107. Embora esses exercícios sejam vistos como ferramentas-chave para a aprendizagem da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u> , estudos recentes vêm demonstrando que entre eles pouco ou nada enriquecem esse processo, uma vez que tais práticas não ultrapassam o nível motor e perceptivo, e o que está envolvido de maneira crucial na aprendizagem da <u>leitura</u> e <u>escrita</u> é o nível cognitivo. 4.p.108. Sabe-se que as crianças, desde muito cedo, procuram compreender a natureza da <u>linguagem oral</u> e <u>escrita</u> e, buscando compreende-la formulam e testam hipóteses, buscam regularidades, criam sua própria gramática. O fato de uma criança ainda não saber <u>ler</u> não é obstáculo para que tenha idéias bem precisas sobre as características que um texto <u>escrito</u> deve possuir para que permita um ato de <u>leitura</u> . No entanto, para que isso ocorra, é necessário que a criança esteja familiarizada com a <u>língua escrita</u> . 5.p.108. Lamentavelmente, um pouco tarde, descobrimos que a tão falada "prontidão" depende muito mais do estar em contato com materiais de <u>leitura</u> que de que de qualquer outro fator. Quando nos referimos a materiais de <u>leitura</u> , certamente não estamos incluindo aquelas frases sem significado, tipo cartilha, através das quais	1.p.107. Se isto é verdadeiro para o 1º. grau, a crítica que se pode fazer à <u>pré-escola</u> é de outra natureza, pois este nível ainda não incorporou à sua prática a produção literária.	7.p.108. No contato com uma ampla gama de textos, a criança poderá contextualizar a <u>língua escrita</u> através de seus usos, mesmo antes de se tornar efetivamente capaz de <u>ler</u> e <u>escrever</u> . Abrir o leque e oferecer a criança os mais variados materiais de <u>leitura</u> é algo imprescindível. No entanto, a presença da literatura infantil nas classes de <u>pré-escola</u> merece uma atenção especial, uma vez que pode representar um caminho privilegiado para a criança estabelecer relações mais sistemáticas com o mundo da <u>escrita</u> . 8.p.108. Literatura é arte, é expressão estética e não doutrinação. Considerando-se estes aspectos no trabalho junto às crianças, o texto literário pode abri-lhes possibilidades muito grandes de compreensão de si mesmo, da realidade que as cerca, do que seja a <u>leitura</u> , das convenções lingüísticas e das diferenças entre a

		<p>algumas <u>pré-escolas</u> “iniciam” o processo de <u>alfabetização</u>. 6.p.108. As crianças, como já foi dito, não esperam passivamente que alguém lhes dê sinal verde para “iniciar” o seu processo de <u>alfabetização</u>. Por outro lado, <u>ler</u> implica estabelecer um diálogo com o texto num processo de atribuição de significados, sendo que frases como “Ivo viu a uva”, “a bola é da babá” e tantas outras não possibilitam <u>leitura</u> ou mesmo qualquer exploração sobre esse objeto do conhecimento. 10.p.109. Experiências realizadas recentemente têm demonstrado que crianças que têm contato constante com livros de literatura infantil e a oportunidade de ouvir essas histórias lidas por um adulto apresentam uma grande motivação para a <u>leitura</u> desses textos e para a produção de histórias.</p>		<p><u>linguagem oral</u> e a <u>escrita</u>. Para que isso ocorra, no entanto, é preciso criar um ambiente na <u>pré-escola</u> em que os alunos possam, diariamente, desfrutar da alegria do contato com os livros, escolhendo-os livremente, manipulando-os sem cobranças e trocando-os por outros, até encontrar algo que atenda melhor a seus interesses ou que desperte a vontade de conviver com a obra. O professor, por sua vez, deverá ser um grande leitor para as crianças, contando-lhes diariamente as histórias dos livros. 9.p.108. Já foi dito que contar histórias cria um clima afetivo e de aproximação entre as pessoas. Este clima pode ser conseguido também com a <u>leitura</u> das histórias e apresenta a seguinte vantagem: o fato do texto escrito trabalhar com as convenções lingüísticas e a produção literária com a qualidade estética da <u>linguagem</u> – estes dois aspectos combinados permitem que as crianças desfrutem de forma muito mais rica do fascinante poder das palavras no mundo da <u>escrita</u>. 11.p.109. Se o ato de <u>ler</u> histórias é tão significativo para as crianças de <u>pré-escola</u>, surge a questão de como conciliar essa prática com a realidade escolar, uma vez que as classes, via de regra, são bastante numerosas. 12.p.109. Lucia Lins Brawne Rego, em livro publicado recentemente, valoriza a <u>leitura</u> de histórias para crianças <u>pré-escolares</u> e orienta as professoras nesse sentido. Diz ela: “a professora deverá encontrar a posição mais natural e adequada para que todas as crianças tenham acesso visual ao livro que está sendo lido... é muito importante para as crianças dessa faixa etária</p>
--	--	--	--	---

<p>(05) SOUZA, Solange Jobim e. 1989. Conquistando o mundo da fala. Criança – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.20. p.17-19.</p>	<p>1. p.17. O uso da <u>linguagem</u> é um hábito natural de todos nós. A <u>linguagem verbal</u> está tão presente no nosso cotidiano que, para nós, é difícil imaginar o mundo sem ela. Sua importância é incontestável. 3. p.17. Mas também constatamos, através da nossa experiência, que nem todas se utilizam da <u>linguagem</u> da mesma maneira. Nossa conversa começa exatamente tentando mostrar de que maneira surge a <u>linguagem</u> e que tipo de estímulo <u>lingüístico</u> a criança precisa experimentar para descobrir e penetrar no mundo da fala. 5. p.18. É através deste jogo de intenções na comunicação entre mãe e filho, e da procura de significados nas emissões sonoras do bebê que a <u>linguagem</u> vai sendo construída. 7. p. 18. Neste diálogo, a fala da criança vai sendo confrontada com frases gramaticalmente completas, ou seja, com o modelo de <u>linguagem</u> usado por nós. E é a partir destas trocas verbais que ela começa a construir a sua própria <u>linguagem</u>. 8. p.18. O adulto, de uma maneira geral, aceita com naturalidade os</p>	<p>2. p.17. Entre outras coisas, é exatamente através da <u>linguagem</u>, na sua forma <u>escrita</u>, que estamos agora, por exemplo, nos conhecendo e trocando informações a respeito de um assunto de nosso interesse comum – a <u>linguagem</u> da criança <u>pré-escolar</u>. 4. p.17. Como a criança desenvolve a <u>linguagem</u>? O desenvolvimento da comunicação verbal é um processo que dura um certo tempo. 6. p.18. Num determinado momento, as palavras isoladas da criança adquirem força de uma frase e demonstram que ela já começou a estabelecer relações através da <u>linguagem</u>. 16. p. 19. Conquistar o reino da fala é condição para o domínio do mundo da <u>escrita</u>.</p>	<p>15. p.19. (cont.) Mas será que a maioria das crianças tem as mesmas chances de viver e conviver, nos seus primeiros anos de vida, em um ambiente onde a <u>linguagem</u> verbal é igualmente valorizada e incentivada? Provavelmente, não. Daí o compromisso da <u>pré-escola</u> como um espaço alternativo para favorecer o desenvolvimento da <u>linguagem</u> da criança.</p>	<p>poder visualizar o livro".</p> <p>17. p. 19. Nós, professores, temos que estar conscientes disto, pois não podemos nos omitir neste compromisso maior com a criança, principalmente a de classe popular. 18. p.19. No seu trabalho, na <u>pré-escola</u>, as crianças têm tido oportunidade de falar, umas com as outras, dos seus desejos, dos brinquedos, das vivências? Como você tem atuado em relação à <u>linguagem</u> infantil?</p>
---	--	---	--	--

	<p>'erros' infantis de <u>linguagem</u>, pois sabe que são passageiros e até acha graça. 9. p.19. Entre quatro e cinco anos, ela já produz orações simples bastante aproximadas do padrão do adulto. Mas o desenvolvimento da <u>linguagem</u> não termina aí. Por volta da adolescência, a criança continua, ainda, fazendo descoberta sobre a sua <u>língua</u>. 10. p.19. Como vimos, a <u>linguagem</u> surge, principalmente, a partir da necessidade de a criança se comunicar, inicialmente com a mãe e, mais tarde, com as demais pessoas do seu ambiente. É através da <u>linguagem</u> que se dá o processo de socialização da criança. 11. p. 19. Mas, além de usarmos a <u>linguagem</u> a fim de falar para o outro, usamos, também a <u>linguagem</u> com o objetivo de falar para nós mesmos, ou seja, para dar um sentido individual às informações que vamos recebendo e trocando com as outras pessoas. 12. p. 19. Enfim, à medida que o conhecimento da criança sobre a <u>linguagem</u> vai aumentando, ela começa a utilizá-la não somente como um meio de se comunicar com as outras pessoas, mas também para suas próprias</p>			
--	---	--	--	--

	<p>finalidades, como pensar, sentir, planejar uma ação, resolver uma situação, problema, etc. embora pensamento e <u>linguagem</u> sejam aspectos distintos no ser humano, é impossível negar a influência que um acaba por ter sobre o outro. 13. p.19. A <u>linguagem</u> ganha, assim, uma nova dimensão, pois, além de tudo, ela também tem a função de organizar o pensamento da criança. A <u>linguagem</u> permite a criança entre em confronto com pontos de vista diferentes dos seus. Através da <u>linguagem</u>, a criança pode perceber que as outras pessoas nem sempre pensam igual a ela, e isto é fundamental para estimular o desenvolvimento do seu pensamento. 14. p.19. Chegamos à conclusão de que, embora toda criança seja capaz de aprender a falar, é evidente que os estímulos verbais existentes no seu ambiente contribuem de forma decisiva para o tipo de fala que ela é capaz de manifestar. 15.p.19. Tudo o que vimos aqui nos aponta insistentemente para o papel predominante das interações verbais no desenvolvimento da <u>linguagem</u> da criança.</p>			
--	--	--	--	--

	Mas será que a maioria das crianças tem as mesmas chances de viver e conviver, nos seus primeiros anos de vida, em um ambiente onde a <u>linguagem verbal</u> é igualmente valorizada e incentivada?			
(06) KRAMER, Sônia. 1989. A escola e a linguagem da criança. – Criança – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.20. p.20-21.	1. p.20. Vamos pensar no que representa a <u>linguagem</u> em nossa vida? Representa a possibilidade de falar de nossos sentimentos, idéias, planos reivindicações de conhecer os sentimentos e opiniões dos outros. Ou seja, a <u>linguagem</u> permite que as pessoas se expressem e se comuniquem entre si. Nessa medida, é graças, principalmente, à <u>linguagem</u> que se dá o processo de socialização. 5. p.21. Por um lado, há diferenças decorrentes do fato de a aprendizagem da <u>linguagem</u> não se dar de repente, mas através de um gradativo processo de construção. 6. p.21 Tomemos outro exemplo: quando uma criança diz 'puliça', em vez de polícia; 'nós vai'. No lugar de nós vamos, expressa a <u>linguagem</u> que aprende com seus parentes, amigos, vizinhos, no seu meio cultural, com os parceiros de sua classe social. <i>[na continuidade deste parágrafo o termo</i>			2. p.20. Ora, se a <u>linguagem</u> é, assim, tão importante, vale a pena parar um pouco e refletir sobre as formas de agir que os professores podem adotar, a fim de fortalecer, enriquecer e ampliar a <u>linguagem</u> infantil. 3. p.20. Em primeiro lugar, é preciso conhecer como é a <u>linguagem</u> da criança com quem trabalhamos; em seguida, é necessário verificar como a <u>pré-escola</u> e a escola lidam com essa <u>linguagem</u> e analisar que conseqüências essa atuação traz para a própria criança. Assim, chegaremos a alguns pontos capazes de orientar nosso trabalho, no sentido de favorecer uma <u>linguagem</u> infantil, rica, dinâmica, forte e confiante. 4. p.21. Vamos dar, então o primeiro passo. Como é a <u>linguagem</u> da criança com quem trabalhamos? A <u>linguagem</u> infantil é diferente da <u>linguagem falada</u> pelos adultos? Em quê? 7. p.21. Os adultos sabem que é conversando com as crianças, incentivando a sua fala e valorizando as suas formas de expressão que se possibilita a construção e a ampliação da sua <u>linguagem</u> . 8. p.21. Os problemas aparecem, porém, quando as crianças, principalmente as das classes populares, têm uma <u>linguagem</u> diferente daquela considerada como sendo o modelo 'correto'. E o problema se coloca

	<i>linguagem aparece 2x justificando as diferentes linguagens,].</i>			porque, nesse caso, a <u>linguagem</u> da criança não é vista pelos professores como diferente, mas como inferior. (<i>na seqüência, fala 3x linguagem com o mesmo sentido</i>). 9. p.21. As crianças têm direito de se expressar, utilizando as construções verbais aprendidas no seu meio social – e isso não significa que sejam inferiores em termos de <u>linguagem</u> . Elas têm direito de dominar a <u>língua</u> -padrão e de aprender em que situações ela deve ser usada – e isso é o que devemos ensinar-lhes, esse é o nosso papel. 10. p.21. Assim, uma prática pedagógica que pretenda favorecer a construção de uma <u>linguagem</u> infantil rica, forte e confiante deve partir do princípio de que há, sim várias formas de <u>linguagem</u> , igualmente importantes e complexas do ponto de vista lingüístico. 11. p.21. Finalmente, cabe enfatizar que, se pretendemos valorizar a voz e a vez de falar dos nossos alunos, é preciso que nos percebamos como professores capazes, também, de produzir uma <u>linguagem</u> criativa, expressando emoções e idéias e construindo coletivamente a nossa palavra.
(07) SCARPA, Ester Mirian. 1992. O jogo, a construção e o erro : considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar. Idéias , n. 10, p. 54-64.	1. p.“A <u>língua</u> é um sistema de comunicação usado dentro de um grupo social particular. Inevitavelmente, as emoções criadas pela lealdade ao grupo passam na frente de julgamentos objetivos sobre a <u>linguagem</u> . muitas vezes, quando achamos que estamos emitindo tais julgamentos, estamos de fato apenas fazendo	7. p.57. Esta postura psicológica [<i>behaviorista</i>] tem inspirado e influenciado de maneira poderosa várias teorias da aprendizagem e é muito popular em nossos meios escolares, onde está presente no dia-a-dia do educador. Só para dar um exemplo bem corriqueiro, citaremos o treino da <u>escrita</u> , desenvolvido através da cópia de um modelo considerado correto, visando a que a criança supere o erro da ortografia. 9.p.57. Um exemplo de pesquisa de inspiração piagetiana, bastante conhecido no Brasil, são os estudos sobre a psicogênese da escrita, desenvolvidos por Emilia Ferreiro. 15.p.62. Às vezes, o próprio processo de <u>alfabetização</u> , com a migração de um domínio cognitivo para outro, pode ajudar a superar o problema [<i>de atraso fonético em crianças ditas normais</i>].	10.p.57. O que eu acredito ser importante no construtivismo é, primeiramente, a noção de mente ativa da <u>criança</u> . Nem o conhecimento lingüístico ‘está lá’, biologicamente pronto e pré-programado, como querem os inatistas, nem a <u>criança</u> é um	2. p.54. Esta seleção obedece, obviamente, ao tema geral tratado no encontro O Jogo e a Construção do Conhecimento na <u>Pré-escola</u> , e nela está depositada minha esperança de que as reflexões sobre o jogo, a construção e o ‘erro’na aquisição da <u>linguagem</u> oral possam ajudar o professor que lida com a criança <u>pré-escolar</u> e alfabetizanda. 16.p.63. As primeiras ocorrências de possibilidade de discurso narrativo surgem em situação de jogo ou brincadeiras de “contar histórias” (Scarpa, 1985). O

<p>afirmações sobre nossos preconceitos.” (Anthony Burgess) 2. p.54. De fato, a questão de como a criança adquire a <u>linguagem</u> é o que leigos e profissionais vêm tentando desvendar há milênios; a ela segue quase paralelamente a indagação inevitavelmente dupla de qual a origem do homem na terra e da <u>linguagem</u> entre os homens. 4. p.57. A abordagem mais em destaque hoje é a inatista, desenvolvida pelo lingüista Chomsky, exatamente por desencadear, nas últimas 3 décadas, um enorme interesse nesta área de estudos e, mais recentemente, por reforçar cada vez mais a idéia do vínculo da <u>linguagem</u> a mecanismos mentais, ao mesmo tempo biológicos e psicológicos. Trata-se da postulação de mecanismos inatos, específicos de aquisição da <u>linguagem</u>, dos quais a criança é dotada geneticamente. 5. p.57. O conhecimento lingüístico inato, isto é, o que ‘está lá’ (em termos de gramática universal), brota e adapta-se às diversas <u>línguas</u> e dialetos no mundo, aos quais a criança é exposta, independentemente de</p>		<p>ser passivo, vítima de esquemas de modelagem.</p>	<p>adulto, com um livro de gravuras, narra efetivamente ou “faz-de-conta” que narra uma história para uma criança ainda bem jovem (por volta dos dezoito meses). 17.p.63. A criança aprende rapidamente a marcar “intencionalmente” um texto em situação de jogo partilhado com o adulto, revertendo o papel de “contar histórias”: ela conta, o interlocutor ouve. Aqui a criança faz as primeiras tentativas de exercer o papel de narrador.</p>
--	--	--	--

	<p>reforço, estímulo, condicionamento, treinamento, imitação ou história de vida. 6. p.57. Ao contrário, outra abordagem, oposta à anterior, chamada behaviorista ou comportamentalista, que tem na figura do psicólogo americano Skinner seu principal representante, na sua versão mais radical, com relação às considerações lingüísticas, trata da <u>linguagem</u> como sendo um conjunto de comportamentos verbais, externos, observáveis, cuja aquisição depende do condicionamento operante, de estímulos externos, de cadeias de respostas e reforços, de treino, imitação (no sentido de cópia do modelo) etc. 8.p.57. Outra abordagem, ainda, é a cognitivista, tal como foi desenvolvida pela epistemologia genética de Piaget, que acena com a emergência e o desenvolvimento da <u>linguagem</u> condicionada ao desenvolvimento da inteligência e, mais especificamente, à superação da inteligência sensoriomotora. 11.p.57. Um ponto não explorado por Piaget – pelo menos com relação à aquisição da <u>linguagem</u> – e que está na base dos aspectos nos quais</p>			
--	---	--	--	--

	<p>tocarei é o de que a criança age sobre as coisas do mundo em interação com o outro. A <u>linguagem</u> não está solta no mundo, não é uma coisa em si. Em outras palavras, não é um instrumento neutro de comunicação de que se lança mão para se veicular significados e informações. Na verdade, a <u>linguagem</u> é eivada de interações sociais e de história e não é nada neutra. 12.p.58. Por outro lado, do ponto de vista da aquisição, a <u>linguagem</u> é atividade constitutiva do mundo pela criança. [...]</p> <p><u>Linguagem</u> e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e ambos passam pela mediação do outro, do interlocutor. 12.p.60. Na <u>linguagem</u>, a criança está se formando como sujeito, enquanto procede à objetivação da própria <u>linguagem</u>, em situações dialógicas partilhadas. [...] Deve ser novamente frisado que a <u>linguagem</u> não é um instrumento de comunicação neutro, nem um objeto homogêneo a-histórico – a não ser de um ponto de vista deliberado de quem vai empreender um recorte metodológico para estudar subsistemas, como por exemplo, o fonológico, o</p>			
--	--	--	--	--

	<p>morfológico, o sintático, mas ainda assim... a <u>linguagem</u> em uso é, como quer LABOV, constituída de "heterogeneidade sistemática" e não estou falando apenas de dialetos regionais ou sociais. 13.p.61. Na construção da <u>linguagem</u>, não há erros propriamente, mas expressões externas de hipóteses sucessivas elaboradas pela criança na construção de sistemas e subsistemas comunicativos e lingüísticos. 14. p.61. No entanto, deve ser lembrado que há uma forte tendência de se buscar na <u>linguagem</u> da criança as mesmas categorias que estão na <u>linguagem</u> do adulto, e de se levar em conta o que 'falta', o que 'ainda não está instalado'.</p>			
<p>(08) THIESSEN, Maria Lúcia. 1993. Falar é preciso. Criança – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.25. p.4-5.</p>	<p>4. p.4. Desde que nasce, o bebê vai construindo, aos poucos, sua <u>linguagem</u> – e, nos dois primeiros anos, quase sempre é estimulado pelos aplausos (afinal, é tão engraçadinho em suas primeiras tentativas!) e pelas trocas constantes que efetua com seus pais e com outros membros da família.</p>	<p>2. p.4. Sobre o assunto [<i>alfabetização na pré-escola</i>] muito se tem discutido, ultimamente – já estão bastante divulgados os trabalhos de Emilia Ferreiro e seus seguidores, que deixam clara a importância da cada criança construir o seu conhecimento da <u>língua escrita</u>. 3. p.4. Entretanto, será que todos nós estamos atentos para outros aspectos que antecedem e complementam a preocupação com a <u>escrita</u>? Um deles é a <u>língua</u> falada, a expressão oral dos sentimentos, pensamentos, crítica, opiniões. A fala é a base de toda a comunicação interpessoal, o instrumento da expressão de raciocínio e, ao mesmo tempo, uma forma por meio da qual podemos observar o desenvolvimento da criança..</p>	<p>1. p.4. Quando se discute a <u>pré-escola</u>, hoje, emerge logo a questão da <u>alfabetização</u>. E, sem dúvida, essa é uma preocupação que todos devemos ter, quando temos sob nossa responsabilidade uma ou mais crianças <u>pré-escolares</u>.</p>	<p>5. p.4. É claro que a atenção é um dos aspectos que deve ser trabalhado na <u>pré-escola</u>. E é entre dois e três anos que é possível começar a estimulá-la justamente através de atividade como escutar histórias, assistir a pequenos filmes, participar das conversas do grupo, entre outras. Entretanto, esta preocupação não deve superar a necessidade de estimular a fala. Em todo e qualquer momento é válido tentar dizer o que se está pensando, trocar idéias e é preciso que a professora, antes de mais nada, deixe que as crianças conversem entre si. 6. p.4. É</p>

				importante lembrar que, para conversar, as crianças precisam estar interessadas, curiosas, realmente envolvidas na atividade e, acima de tudo, ter certeza de que são livres – podem falar à vontade o que pensam e sentem. 7. p.5. Finalmente, não podemos esquecer que, em todos os horários e situações, falar é preciso.
(09). OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. 1994. Jogo de Linguagem: pontos para uma reflexão a respeito do valor da interação no desenvolvimento infantil. Criança – Revista do professor de educação infantil. Brasília:MEC. N.26. p.3-5.	1. p.3. Muitas perspectivas teóricas propõem explicações para a brincadeira infantil. Contudo, este é um elemento particularmente central na concepção sócio-interacionista de desenvolvimento humano. É a partir dela que discutiremos a relação entre jogo e <u>linguagem</u> . 2. p.4. Podemos caracterizar a interação humana como um processo em que cada participante, a cada momento, desempenha atos, ou seja, papéis que tem que se coordenar com os papéis desempenhados pelo(s) parceiro(s). 3. p.4. Com isso, [jogos de papéis] o pensamento discursivo é formado, ou seja, aquele pensamento que se caracteriza como um diálogo interiorizado. Haveria assim a aquisição de uma forma especial de mediação semiótica do comportamento pelo indivíduo, a que envolve a <u>linguagem</u> .			4. p.4. Contudo, uma situação privilegiada para a formação do pensamento discursivo na concepção sócio-interacionista é a brincadeira infantil. Essa constitui uma oportunidade fundamental para a gradativa tomada do papel do outro: ou seja, para o exame das várias perspectivas ligadas a diferentes papéis em enredos diversos. 5.p.5. Revivendo situações no jogo simbólico de papéis, reapresentando representações e reelaborando-as na brincadeira, as crianças podem evoluir para estágios mais avançados, em um processo em que jogo e <u>linguagem</u> se entrelaçam.

<p>(10). GASTALDI, Maria Virginia & PANUTTI, Daniela. 1998. Trabalhando linguagem oral com crianças de três anos. Criança – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.31. p.32-35.</p>	<p>1. P.32. Crianças como Rafael, com condições de fazerem um relato tão rico e complexo aos três anos e oito meses de idade, viveram inúmeras e diferentes experiências de interação com a <u>linguagem</u> na escola. 3. p.32. A <u>linguagem</u> é estruturante para o desenvolvimento de outros conhecimentos e aprendizagens. Ao falar as crianças elaboram pensamentos, interagem, relacionam-se, comunicam o que sentem e descobrem em relação ao mundo e suas experiências. 5. p.32. Para as crianças de três anos, que já dominam a <u>linguagem</u> a ponto de comunicar idéias, nomear objetos, e estabelecer diálogos autonomamente, surge um novo desafio: compartilhar experiências pessoais, relatar passagens e aventuras próprias, que estão intimamente ligadas a constituição de cada um como sujeito, como ser único e diferenciado.</p>		<p>2. p.32. O trabalho de <u>linguagem</u> com as crianças de dois e três anos, muitas vezes, confunde-se com mero uso da <u>linguagem</u>, daí a idéia de que a <u>linguagem</u> está sendo trabalhada em todas as atividades, uma vez que estamos sempre falando com as crianças. Porém trabalhar a <u>linguagem</u> não é só falar. 4. p.32. A proposta de trabalhar relatos com as crianças desta idade decorreu de uma série de encaminhamentos e intervenções realizadas no eixo de <u>linguagem</u> oral. Considerando a <u>linguagem</u> como um recurso a ser desenvolvido pelas crianças em direção à compreensão e a inserção no mundo, acreditamos ser este um conteúdo específico de trabalho, que pede intervenções e práticas convergentes com desafios e necessidades das crianças-falantes. 6. p.32. Pensando na prática e no cotidiano de sala de aula, com as crianças de dois anos é importante criar um repertório do grupo, falar coisas comuns a todos, interpretar e significar as aproximações de cada um frente às novidades colocadas pela <u>língua</u>, viabilizando a entrada das crianças em nosso universo discursivo. Rodas de conversa, registros orais e escritos de atividades de culinária, histórias, etc...são algumas as atividades que onde tais objetivos estão contemplados. 7. p.32. Uma vez garantida esta apropriação da <u>linguagem</u> pelas crianças, novas possibilidades se abrem: como usar o recurso lingüístico que já conquistamos para conhecer mais sobre o mundo, contar aos outros sobre nós mesmos, aproveitar o que já sabemos da própria <u>língua</u> para</p>
---	--	--	--

				<p>ampliar nossos conhecimentos? 8. p.34. A clareza de que o objetivo do trabalho com relatos era que as crianças contassem mais e de forma mais organizada, dá ao professor o sentido para as suas intervenções que, nesse caso, são na construção do texto e deixam de incidir sobre a dicção, a pronúncia correta, etc., que fazem a criança perder a oportunidade de ampliar as condições que já tem de ganhar outras...9. p.35. Rodas de conversa, relatos, histórias, entre outras, são atividades onde priorizamos a <u>linguagem</u> oral como conteúdo, garantindo um espaço para interlocução, onde as crianças experimentam situações reais de comunicação, tendo como parceiros de conversas outras crianças além do adulto atento e cuidadoso com o discurso – acolhendo, ampliando e apoiando esta fala. Sendo assim, é preciso que o professor invista na comunicação com as crianças apoiando seu discurso por meio de questões estruturantes, traduções ou ressignificações, de forma que as crianças sintam-se motivadas atendidas em suas aventuras comunicativas.</p>
<p>(11) GÓES, Maria Cecília R. de. 1984. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não-alfabetizadas. Cadernos de Pesquisa, n. 49, p. 3-14,</p>	<p>Enfatiza a necessidade de se trabalhar na linha de progressão da criança, puxando-a na direção do domínio da <u>linguagem escrita</u>.p.07. Ao iniciar o processo de <u>alfabetização</u> a criança domina razoavelmente a <u>linguagem</u> falada tanto no aspecto semântico quanto sintático. 10.p.04. As funções de <u>linguagem</u> e metalinguagem</p>	<p>1. p.3. Pesquisadores têm mostrado que as noções da criança em relação à <u>linguagem escrita</u> têm uma progressão q vai desde a produção de rabiscos e a aprendizagem da fala, passando pela de desenhos e pelo surgimento do jogo simbólico, pela tentativa de <u>escrita</u> e noções rudimentares do sistema escrito. 2. p.3. A criança pequena tem contato cotidiano com a <u>escrita</u> mesmo que, no lar, não tenha acesso a livros, revistas, jornais, etc, ela pode observar placas, cartazes, rótulos de mercadorias, etc. Além disso, ela rabisca, desenha e, dependendo de seu nível de desenvolvimento, produz sinais gráficos – mais, ou menos, semelhantes à <u>escrita</u> – copia letras, e assim por diante. Ao entrar para instituições <u>pré-escolares</u> ela já domina razoavelmente a <u>linguagem falada</u> e apreende, na sua interação verbal, diferenças sutis entre palavras. 3. p.04. [<i>sobre a criança de nível sócio-econômico baixo</i>] A sua <u>linguagem</u> também tem características diferentes, o que dificulta sua inserção na situação escolar (ou <u>pré-escolar</u>) tal como ela</p>	<p>31. p.7. É claro que a programação de atividades tem relação direta (mesmo que não explícita) com a concepção de desenvolvimento da <u>criança</u> e com relevância de estágios que ela deva atingir. Portanto, há habilidades-metas</p>	<p>9. p.4. Na verdade a criança é capaz de discriminações sutis. Ela compreende e emprega corretamente combinações como dado e dedo, pato e papo, fico e figo, etc. embora o comentário seja óbvio, o que se quer apontar é para o fato de que o treino escolar não estabelece, propriamente, a habilidade discriminativa auditiva mas acaba por auxiliar a criança a destacar a dimensão sonora, que é um passo essencial para <u>ler</u> e <u>escrever</u>. 29. p.7. As considerações</p>

maio.	empregada no ensino inicial são dois outros pontos centrais à <u>alfabetização</u> e tudo sugere, os mais negligenciados. P.04.	está configurada. No entanto, ela tem um domínio da <u>linguagem falada</u> e possui noções rudimentares sobre o código <u>escrito</u> , compatíveis ou não com as características reais desse sistema. 4. p.4. Em estudos anteriores da autora (Góes e Martlew, 1983) os resultados da aplicação de um conjunto de situações para avaliar tais noções mostraram uma progressão da criança no domínio das relações entre o código <u>falado</u> e o <u>escrito</u> e na apreensão das peculiaridades deste último. A análise das formas como as crianças lidam com situações de cópia, <u>escrita</u> livre, ditados, etc., mesmo que estejam na faixa dos quatro ou cinco anos, mostra que elas efetuam muitos avanços na direção da aprendizagem do sistema <u>escrito</u> , nessas fases em que ainda não <u>leem</u> ou <u>escrevem</u> . 5.p.04. O domínio do sistema da <u>linguagem escrita</u> implica a apreensão de dois aspectos básicos: do seu caráter simbólico e da dimensão sonora como independente do significado mas relacionada a este. 6.p.04. Análises da apreensão do caráter simbólico da <u>linguagem escrita</u> , como as de Vygotsky, Luria, Ferreiro e colaboradores foram destaques na produção anterior da autora e são brevemente apresentadas aqui. Na produção da <u>escrita</u> de crianças de diferentes faixas etárias se pode observar uma progressão que vai do rabisco à <u>escrita</u> convencional 7. p.4. O estudo de Ferreiro e colaboradores (1979) sugere uma evolução deste nível em termos de correspondências de partes das palavras, correspondências de sílabas e, finalmente, correspondência <u>alfabética</u> . Também com relação ao reconhecimento da <u>escrita</u> se pode observar que a criança progride na apreensão de que o registro é simbólico e implica regras num sistema. 8. p.4. Ao iniciar o processo de <u>alfabetização</u> a criança domina razoavelmente a <u>linguagem falada</u> tanto no aspecto semântico quanto sintático. Uma condição para começar a compreender o sistema <u>escrito</u> é destacar a dimensão sonora para que as unidades da fala possam ser registradas na forma de símbolo gráfico. 11. p.5. Esta [a criança] é capaz de identificar (e até predizer) 'coisas <u>escritas</u> ' em ônibus, em placas, em livros ou revistas, etc., o que a induz a certas noções, ainda que vagas, da função da <u>escrita</u> . 12.p.5. Tais termos (som, palavra, sentença) se referem a conceitos que auxiliam a criança a descobrir a <u>linguagem escrita</u> e não são meros rótulos que podem dar suporte às instruções empregadas pelo professor. 13. p.05. A apreensão desses aspectos centrais à aprendizagem da <u>linguagem escrita</u> tem um trajeto progressivo e a passagem da condição de não <u>alfabetizado</u> para <u>alfabetizado</u> é, provavelmente, descontinua, com habilidades que se formam gradualmente e avanços que são repentinos. 14 p.05. A compreensão de que a <u>linguagem escrita</u> não é igual a <u>falada</u> depende de experiências com os diferentes contextos em que se dá a comunicação oral e a <u>escrita</u> . 15. p.5. A avaliação das condições da criança para o início da <u>alfabetização</u> é em geral efetuada em termos, sobretudo, de um certo estágio de progresso nas áreas de percepção auditivo-visual e coordenação motora. Outros aspectos são também considerados como noção temporal, emprego e compreensão da <u>linguagem</u> , capacidade de raciocínio, etc. A ênfase nesses critérios de avaliação se pode depreender do tipo de programação considerada preparatória para a <u>alfabetização</u> ou de situações	que estão em consideração (há um caminho a ser percorrido) e as atividades deveriam estar direcionadas para elas. Entretanto, a atuação a nível de <u>jardim de infância</u> e de <u>pré-primário</u> deveria se r tomada como um momento de formação de habilidades que tem valor em si; não apenas como um trabalho para atingir a prontidão para'mas para propiciar avanços nas várias áreas de desenvolvimento.	feitas até aqui enfatizam a necessidade de se trabalhar na linha de progressão da criança, puxando-a na direção do domínio do sistema de <u>linguagem escrita</u> . Apontam a importância de se criar situações de ensino, como atividades que permitam uma aprendizagem com compreensão e que propiciem à criança oportunidades para aprender o caráter simbólico da <u>linguagem escrita</u> e sua função social. 30. p.7. Assim, a atuação na chamada fase <u>pré-escolar</u> , e especificamente <u>pré-primário</u> , é importante não como treino para atingir um nível especificado de prontidão. 32. p.7. A perspectiva tomada requer que essa avaliação seja feita com tarefas envolvendo o reconhecimento de aspectos da fala, com relatos da criança sobre experiências específicas e com situações em que a criança é posta em contato com o sistema <u>escrito</u> e não apenas situações remotamente a ele relacionadas, como ocorre freqüentemente em testes de prontidão ou em material didático para prontidão.
-------	---	--	---	--

		<p>sistemáticas de diagnósticos, mais raramente levadas a sério. 16. p.5. Além de serem utilizados de modo assistemático, falta clareza quanto ao tipo e nível de exigência das professoras para cada uma das áreas em que a criança é avaliada quanto à sua preparação para a <u>alfabetização</u>. 17. Na consideração de condições prévias necessárias à <u>alfabetização</u>, as professoras privilegiaram fatores que podem ser categorizados como 'condições psicológicas gerais'. O fator mais indicado foi o de maturidade ou idade mental adequada. 18. p.5. Na explicitação de habilidades mínimas que a criança deveria apresentar para o início da <u>alfabetização</u>, as respostas indicavam predominantemente coordenação viso-motora, boa discriminação visual e capacidade de memorizar. 19. p.5. Outro item do estudo que tem interesse para este trabalho foi a caracterização das atividades consideradas preparatórias para a <u>alfabetização</u>. [...]. Na análise desses dados, evidenciou-se que, nas suas concepções de maturidade para <u>alfabetização</u>, as professoras privilegiam o papel de condições psicológicas gerais e de aspectos perceptuais e psicomotores. 20. p.6. Outro aspecto que o estudo permitiu apontar foi o de que as condições desfavoráveis à <u>alfabetização</u> estão quase sempre vinculadas às deficiências da criança (ou sua família). 21. p.6. É dessa perspectiva que se pretende aqui focalizar a questão da preparação para a <u>alfabetização</u>. [...] Quando se assume a existência de um momento determinado para se iniciar esse ensino, há, de um lado, a idéia de que a escola espera uma criança pronta, a partir da imagem de uma criança padrão (certamente com características da criança de classe média). 22. p.6. De outro lado, a prontidão refere-se a um momento definido do desenvolvimento da criança em termos da presença de certas habilidades. 23. É preciso recordar que a escola tem, acima de tudo, um critério etário para o início do ensino fundamental. Isto significa um critério etário para o início da <u>alfabetização</u> para a maioria da população escolar. Esse critério além daqueles ligados à concepção tradicional, embora fluida, de prontidão acabam por não conseguir muitas vezes, pois não se equivalem. 24. p.6. Como afirmam Ferreira e Palácio (1982), num estudo sobre a população escolar mexicana, é a escola que tem a obrigação de <u>alfabetizar</u>. 25. p.6. Dentro da perspectiva evolutiva já caracterizada, a avaliação das habilidades da criança deveria ser efetuada em termos de seu estágio na progressão das noções relativas à <u>linguagem escrita</u>. Além da fluidez dos critérios de avaliação comumente usados, salienta-se a negligência em relação a aspectos básicos para a aprendizagem do sistema <u>escrito</u>, como a apreensão do simbolismo que o caracteriza, das suas funções gerais e seu papel específico no contexto social em que a criança está inserida, e a existência de uma <u>linguagem</u> sobre a <u>linguagem escrita</u>. 26.p.07. A tentativa de desenvolver formas de avaliação mais condizentes com novas propostas sobre a compreensão da <u>linguagem escrita</u> na criança pode ser ilustrada pelo estudo desenvolvido por Evans, Taylor e Blum. O conjunto de tarefas proposto envolvia a identificação de características gráficas da <u>linguagem escrita</u>, de limites de palavras apresentadas oral e visualmente, e de correspondência de extensão palavra-falada palavra-<u>escrita</u>. 27. p.07. No presente trabalho é</p>	
--	--	--	--

		<p>proposto que a análise da formação da criança <u>alfabetizada</u> deve conter, como critérios de avaliação de suas condições (noções e habilidades) para o domínio da <u>linguagem escrita</u>, os seguintes aspectos: 1) o nível de apreensão do caráter simbólico do sistema <u>escrito</u> e das formas de registro da fala no reconhecimento e na produção; 2) o nível de apreensão da dimensão fonológica enquanto independente do significado da fala, embora a ele relacionada, e o nível de habilidade analítica em relação à dimensão fonológica; 3) o nível de apreensão das funções da <u>linguagem escrita</u>, adquirida no contato cotidiano e incidental com textos (incluindo veículos não-convencionais); 4) o nível de compreensão de uma <u>linguagem</u> sobre a <u>linguagem escrita</u>. 28. p.7. Dois outros critérios devem ser acrescentados aos já descritos: a capacidade discriminativa visual em relação aos elementos do código <u>escrito</u> e a habilidade motora na produção de traçados exigidos pela <u>escrita</u>. 33. p.9. Em relação ao caráter simbólico da <u>linguagem escrita</u> e à absorção das características configuracionais desta, mais da metade [total de 33] do grupo <u>pré-primário</u> usa rabiscos ou pseudolettras (incluindo números) nas tentativas de registrar. Palavra e frase tendem a ser registradas com seqüências de sinais de extensão semelhante. No reconhecimento do padrão da <u>escrita</u>, vê-se que uma proporção pequena de crianças aceita pseudolettras em comparação com a proporção maior que emprega pseudolettras ao registrar. 34. p.13. Não se pode, por outro lado, criticar a integração de noções e habilidades a partir de atividades que trazem diferentes exigências para a criança. Na verdade, pretende-se a integração; além disso, a criança não deveria estar sendo preparada apenas para a <u>alfabetização</u> (ou <u>alfabetização</u> e matemática). O ideal seria que os vários aspectos do seu desenvolvimento fossem considerados nas atividades. Ainda assim, mesmo dentro de um planejamento global tão desejável, a preparação para o domínio da <u>linguagem escrita</u> deveria respeitar as peculiaridades dessa aprendizagem.</p>		
<p>(12) ABRAMOVA Y, Miriam, KRAMER, Sônia. 1985. Alfabetização na pré-escola : exigência ou necessidade. Cadernos de Pesquisa, n. 52, p. 103- 108, jan.</p>	<p>15.p.105. Se uma pessoa não fala, nossa atuação enquanto educador se dirige antes a propiciar a sua <u>linguagem</u> do que a ensiná-la a falar corretamente. Corrigir seus erros, antes que ela possa falar, é leva-la a se calar.</p>	<p>1.p.103. O tema proposto para o debate parece sugerir uma oposição: há a exigência de <u>alfabetizar</u> na <u>pré-escola</u>, ou há necessidade? Na tentativa de esclarecer esta aparente contradição podemos indagar de quem parte hoje tal exigência. De modo geral, a maioria dos pais é que vincula a <u>pré-escola</u> ao início da escolarização, ou seja, a <u>pré-escola</u> é, para eles, o lugar onde deve ser iniciado o ensino da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u>. 2.p.103. Mas a polêmica – deve-se, ou não, <u>alfabetizar</u> na <u>pré-escola</u> – se instala fundamentalmente quando são as famílias das classes populares que fazem a exigência. [...] Parece que a exigência resulta da consciência que essas famílias têm do pouco tempo que as crianças permanecerão na escola de 1º. grau, bem como das funções de preparação e socialização que a <u>pré-escola</u> pode exercer. 3.p.103. Assim, começar a <u>alfabetizar</u> significaria para elas uma possibilidade de melhor aproveitamento e, mesmo, extensão do período de permanência das crianças na instituição escolar (<u>pré-escola</u> e escola de 1º. grau). A expectativa de que a <u>alfabetização</u> seja iniciada na <u>pré-escola</u> se relaciona, assim, a uma estratégia que possa evitar a exclusão da criança da 1ª. série por não se <u>alfabetizar</u>. 7.p.104. Assim, partindo do</p>	<p>4.p.103. [<i>a respeito da educação de crianças das classes populares</i>]. De um lado, há os que considerem não ser válido investir na <u>pré-escola</u> devido ao seu alto custo e à falta de uma comprovação quanto à sua eficácia em termos de impacto na escola de 1º. grau. [...] De outro lado, há os que defendem</p>	<p>11.p.104. Assim, se as atividades realizadas na <u>pré-escola</u> e na escola enriquecem as experiências infantis e possuem um significado real para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de <u>alfabetização</u>, quer a nível do reconhecimento e representação dos objetos e das suas vivências, quer a nível da expressão de seus pensamentos e afetos. 13.p.104. Compreender que a <u>alfabetização</u> tem esse caráter dinâmico de construção significa, então, compreender que os mecanismos da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u> se constituem numa parte integrante</p>

		<p>questionamento da mecanização dos processos escolares, neste caso, da <u>alfabetização</u>, o discurso modernizador acabou por negar a própria possibilidade de <u>alfabetizar</u> como um objetivo válido para a <u>pré-escola</u>. Ao se criticar o tipo de preparação dada na <u>pré-escola</u>, se criticava, na verdade, a forma treinadora e repetitiva com que a <u>alfabetização</u> era feita. Só que ao invés de se pensar numa outra estratégia para desenvolver a <u>alfabetização</u> na <u>pré-escola</u>, acabou-se por condenar a própria validade de <u>alfabetizar</u>. Em não se sabendo como <u>alfabetizar</u> de forma criativa, se modificou o objetivo, transformando o meio (desenvolvimento global, integral e harmônico), em objetivo último. A <u>alfabetização</u> identificada apenas com adestramento mecânico, passou, então a ser vista como negativa e substituída por atividades "globais", "assistemáticas", "não-intencionais". 8.p.104. A questão da <u>alfabetização</u> na <u>pré-escola</u> está, no entanto, resolvida no que se refere à escola particular. Na verdade, para a escola particular, esta não é sequer uma questão. Na rede privada sempre se <u>alfabetizou</u>, e esse questionamento nem tem sido colocado. Assim, devemos perguntar: a <u>pré-escola</u> dirigida às classes populares que nega a possibilidade de <u>alfabetização</u> não se constitui em mais um mecanismo de reforço à desigualdade, institucionalizando uma <u>pré-escola</u> de segunda categoria? 9.p.104. E ainda, não estaremos justificando a impropriedade de se <u>alfabetizar</u> na <u>pré-escola</u> por não dispormos de recursos para fazê-lo? [...] e a indagação (se se deve ou não <u>alfabetizar</u> na <u>pré-escola</u>) começa a ser colocada justamente no momento de expansão e de direcionamento da educação <u>pré-escolar</u> às crianças das classes populares. 10.p.104. Parece-nos importante esclarecer, nesse momento, que concebemos a <u>alfabetização</u> como um processo ativo de <u>leitura</u> e interpretação, onde a criança não só decifra o código <u>escrito</u> mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, <u>alfabetizar</u> não se restringe a rituais repetitivos de <u>escrita</u>, <u>leitura</u> e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam da sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, <u>alfabetização</u> não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo em construção. 12p.104. Então, se estamos considerando que a <u>alfabetização</u> não se dá em um momento; e sim através de construção, precisamos ter em mente que as formas de representação e expressão do e sobre o mundo vão se diversificando, aos poucos, e se tornando mais complexas: de início são motoras e sensoriais (aparecem basicamente como ação); em seguida, simbólicas (aparecem como imitação, dramatização, construção, modelagem, reconhecimento de figuras e símbolos, desenho, <u>linguagem</u>); posteriormente são codificadas (aparecem como <u>leitura</u> e <u>escrita</u>). 17.p.105. A <u>pré-escola</u> pode, então, dar uma dupla contribuição no que se refere à <u>alfabetização</u>: garantir que a criança compreenda "o que é ler" e, simultaneamente, que a criança confie na possibilidade de aprender a ler e escrever. 20.p.105. A função social da <u>alfabetização</u> se refere ao "para quê" da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u>. Lemos e escrevemos para nos comunicar, para falar da nossa vida, dos objetos que conhecemos, das coisas que fazemos, gostamos e pensamos, das histórias</p>	<p>a educação <u>pré-escolar</u> como capaz de prevenir os problemas e os fracassos da 1ª série, principalmente através da preparação (diga-se <u>alfabetização</u>). Se a primeira posição desconfia da eficácia da <u>pré-escola</u>, e a segunda lhe confere um crédito, há também aqueles que atribuem à <u>pré-escola</u> o papel de promover o desenvolvimento global da criança, retirando o seu caráter preparatório e encarando a <u>pré-escola</u> como tendo objetivos em si mesma, independente de sua vinculação à escola de 1º. grau. 5.p.104. A nosso ver, a <u>pré-escola</u> tem uma função pedagógica que se manifesta não só através da valorização dos conhecimentos que as crianças possuem, mas também através da aquisição de novos conhecimentos. 6.p.104. Cabe lembrar, ainda, que às críticas à <u>pré-escola</u> preparatória</p>	<p>do processo, que se beneficia se são exploradas as etapas anteriores. Quanto mais forem, portanto, trabalhadas as formas de representação e expressão sensoriais, motoras e simbólicas, mas se estará contribuindo para a aprendizagem específica da <u>linguagem escrita</u>. 16.p.105. Similarmente, assegurar a compreensão por parte da criança de que ela lê quando identifica um objeto, um gesto, um desenho, uma palavra e ainda propiciar a confiança dessa criança na sua própria capacidade de entender e se expressar sobre seu mundo, precede o ensino das técnicas de <u>leitura</u> e <u>escrita</u> e, sem dúvida, o beneficia. 18p.105. Atribuímos, portanto, uma enorme importância ao fato da criança compreender que a palavra <u>escrita</u> corresponde e significa um objeto ou uma ação concreta. É essa compreensão por parte da criança que permite o deslanchar da <u>alfabetização</u> no sentido de aprender a <u>ler</u> e <u>escrever</u>. A descoberta de que a palavra <u>escrita</u> é mais uma forma de expressar as coisas, idéias e sentimentos é a base fundamental para a aquisição da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u>. 19.p.105. Pensamos ser, então, muito importante no nosso trabalho na <u>pré-escola</u> – não só dirigida às classes populares, mas principalmente nela – que o "escrito" apareça como uma dentre as demais formas de representação e expressão, a fim de que a criança possa relacionar o objeto com a figura, com a palavra falada, o desenho, a pintura, o "escrito", etc., compreendendo, enfim, o que é <u>ler</u>.</p>
--	--	---	--	--

		<p>ouvidas, dos trabalhos e brincadeiras que realizamos, e para conhecer as idéias, produções e sentimentos dos outros. Então, se entende que a <u>alfabetização</u> tem uma função social, a <u>alfabetização</u> desenvolvida na <u>pré-escola</u> deve necessariamente ter esse caráter. Isso significa que a <u>alfabetização</u> na <u>pré-escola</u> extrapola o saber as vogais, o <u>escrever</u> o nome, ou o contar de zero a dez, da mesma forma que vai além da mera formação de hábitos e da abstrata proposta de desenvolver globalmente a criança.</p>	<p>tradicional têm levado à produção de um discurso aparentemente inovador. Através da "criatividade" – palavra-chave deste discurso – é que se pretende o "desenvolvimento global, integral e harmônico" da criança. 14.p.105. A ênfase recai, assim, sobre o papel efetivo que a <u>pré-escola</u> pode desempenhar, do ponto de vista pedagógico, garantindo às crianças a aquisição gradativa de novas formas de expressão, reconhecimento e representação de seu mundo.</p>	
<p>(13) ABRAMOVA Y, Miriam & KRAMER, Sônia. 1985. O rei está nu. Cadernos Cedes. São Paulo: Cortez. p. 27-38</p>	<p>p. 37. Se uma pessoa não fala, nossa atuação se dirige antes a propiciar a sua <u>linguagem</u> do que a ensina-la a falar corretamente.</p>	<p>8.p.36. Pensamos que a grande maioria das crianças que, ano após ano engrossam as taxas de repetência escolar, na realidade, nem sequer entendem o que seja <u>ler</u>. Vamos mais além: será que nossos professores (de <u>pré-escolar</u> e de 1º. grau) chegam a compreender o que seja <u>leitura</u>? 9.p.36. <u>Alfabetizar</u> não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de <u>escrita</u>, <u>leitura</u> e cálculo. Ela começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. 11.p.37. Concebemos a <u>alfabetização</u>, portanto, como um processo de representação que envolve substituições gradativas (ler um objeto, uma figura ou desenho, uma palavra), onde o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimentos, à troca. 11.p.37. Assim, as atividades realizadas na <u>pré-escola</u> enriquecem as experiências infantis e possuem um significado real para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de <u>alfabetização</u>, quer a nível do reconhecimento e representação dos objetos e das suas vivências, quer a nível da expressão de seus pensamentos e afetos. 12.p.37. Compreender que a <u>alfabetização</u> tem esse caráter dinâmico de construção significa, então, compreender que os mecanismos</p>	<p>1.p.27. A retórica da importância do <u>pré</u> escamoteia a profunda e necessária reversão que o ensino de 1º. grau precisa sofrer a fim de resolver esses problemas, quer a nível de sua prática pedagógica, quer, ainda, a nível das teorias que a embasam. 2.p.28. Assim, por exemplo, constatamos que o Programa Nacional de Educação <u>Pré-Escolar</u> aposenta a</p>	<p>14.p.37. Corrigir erros, antes que ela possa falar, é leva-la a se calar...similarmente, assegurar a compreensão por parte da criança de que ela <u>lê</u> quando identifica um objeto, um gesto, um desenho, uma palavra e ainda propiciar a confiança dessa criança na sua própria capacidade de entender e se expressar sobre o mundo, precede o ensino das técnicas de <u>leitura</u> e <u>escrita</u> e, indubitavelmente, o beneficia.</p>

		<p>da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u> se constituem numa parte integrante do processo, que é beneficiada pelas etapas anteriores.</p>	<p>bandeira da “<u>pré-escola</u> redentora” e hasteia outra em seu lugar: a da “<u>pré-escola</u> com objetivos em si mesma”. 3.p.29. Eram as <u>creches</u> [séc.XVIII] que surgiam, com caráter assistencialista, visando a afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a <u>pré-escola</u> tinha como função precípua a guarda das crianças. 4.p.29. Esta veio a fundamentar e fortalecer a crença na <u>pré-escola</u> como instância capaz de suprir “as carências”, “deficiências” culturais, lingüísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares. Vista dessa forma, a <u>pré-escola</u>, com função preparatória, resolveria o problema do fracasso escolar que afetava</p>	
--	--	--	---	--

			<p>principalmente as crianças negras e filhas de migrantes, naqueles países [séc. XIX]. 5.p.33. [sobre a pré-escola com objetivos em si mesma, 1981] Há um esvaziamento da função da <u>pré-escola</u>, pois sob o disfarce de que tem objetivos em si mesma, caberia tudo. Fica de lado a discussão sobre o tipo de <u>pré-escola</u> que traria contribuições reais às crianças das classes populares, pois a <u>pré-escola</u> é considerada importante em e por si mesma... 6.p.34. Nem depósito, nem corretora de carências, a <u>pré-escola</u> tem uma outra função, que necessita ser explicitada e concretizada; a função pedagógica. 7.p.35. Quando dizemos que a <u>pré-escola</u> tem uma função pedagógica, estamos nos referindo, portanto, a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado</p>	
--	--	--	---	--

			concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos. 13.p.37. É preciso deixar bem claro que não estamos propondo uma nova função para a <u>pré-escola</u> (preparar para a <u>alfabetização</u> ou, mesmo, <u>alfabetizar</u>), pois estaríamos contrariando nossas próprias argumentações críticas a respeito da evolução dessa função. p.38. Assim, pensamos que a <u>pré-escola</u> não prepara para a escolaridade posterior, nem previne seus fracassos, podendo tão-somente, contribuir na democratização da educação brasileira.	
(14) CAGLIARI, Luiz Carlos. 1985. O príncipe que virou sapo. Considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das	4. p.52. Aprender a falar é, sem dúvida, a tarefa mais complexa que o homem realiza na sua vida. [...]. Toda criança aprende uma <u>língua</u> , e não fala um amontoado de sons. Uma <u>língua</u> é um sistema de alta complexidade em todas as suas manifestações: fonética, fonológica,	1. p.50. A <u>alfabetização</u> é um momento muito importante e especial na vida de uma pessoa, um passo decisivo para uma longa e difícil caminhada pela estrada do saber institucionalizado. 2. p. 50. Há uma questão que nos últimos anos tem sido levantada e debatida, que é o efeito sócio-cultural sobre o processo de aprendizagem na <u>alfabetização</u> , sobre a relação <u>linguagem</u> e pensamento, sobre o próprio processo de cognição e até sobre as estruturas anatômicas e funções neurológicas das crianças marginalizadas, carentes, socialmente desprivilegiadas, etc. 3. p.51. Dentre os muitos aspectos da problemática da <u>alfabetização</u> , gostaria de comentar, de um ponto de vista muito pessoal e com considerações sobretudo de natureza lingüística, a assim chamada Síndrome da Deficiência de Aprendizagem (SDA) e algumas das causas a ela associadas. 8. p.52.		25. p.59. Nessa história, é preciso rever não só os preconceitos sociais, a insensatez científica, mas ainda e sobretudo o trabalho escolar. No trabalho escolar, como no trabalho científico comentado anteriormente, é preciso uma revisão profunda e detalhada de tudo aquilo que envolve a <u>linguagem</u> , porque é através de uma concepção muito estranha e falsa de sua natureza e uso, que

<p>crianças na alfabetização. Cadernos de Pesquisa, n. 55, p. 50-62, nov.</p>	<p>sintática, semântica, etc. 5.p.52. A <u>linguagem</u> é toda ela abstrata, montada em cima de conceituações e generalizações, apenas sua manifestação é que é sonorizada ou <u>escrita</u>. 6. p.52. A <u>língua</u> usada pela criança é nas suas características mais profundas e essenciais, exatamente igual à do adulto. Certamente há usos diferentes da <u>linguagem</u>. Na verdade, não há duas pessoas que usem a <u>linguagem</u> do mesmo modo, porque a <u>linguagem</u> é também uma forma de expressão da individualidade, um lugar onde o indivíduo constrói a si próprio e o exibe ao mundo, uma coisa bonita e perigosa ao mesmo tempo. 7. p.52. Ninguém fala sem uma gramática, sem as regras próprias do sistema lingüístico de uma <u>língua</u>. E a <u>linguagem</u> não vem pronta. O falante tem que montar, programar e realizar. 13.p.53 Uma pessoa que nasce cega pode aprender a falar e através da <u>linguagem</u> terá um bom relacionamento com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo. 16.p.53. Existe na história da lingüística um exemplo clássico das relações entre os vários</p>	<p><u>Escrever</u> não é mais difícil do que jogar bola, marcar um gol não é mais fácil do que resolver um problema de matemática. 9. p.52. Mais uma vez a questão não está na essência do indivíduo, mas no jogo que a sociedade faz, obrigando o indivíduo a se expressar lingüisticamente, de maneira a provar que é somente através da <u>linguagem</u> que a sua racionalidade existe e tem valor. 11. p.52. Uma cadeira é um objeto do mundo, a <u>linguagem</u> é uma representação do mundo. A <u>escrita</u> é uma representação de uma representação do mundo. Não é porque a <u>escrita</u> é uma representação de uma representação que a <u>escrita</u> é mais abstrata ou mais formal ou mais complexa ou exige uma capacidade superior. Pelo contrário, e apesar disso, a <u>escrita</u> é muito mais simples do que a <u>linguagem</u> oral. A <u>escrita</u> se estrutura em função da <u>linguagem</u> oral, a <u>escrita</u> é rabisco sem sentido. A <u>escrita</u> é muito mais simples quando comparada com a <u>linguagem</u> oral, mas quando comparada com outras atividades é muito mais complexa, porque a <u>escrita</u> traz consigo a própria <u>linguagem</u> oral embutida. 12. p.53. A <u>escrita</u> exige ainda uma certa análise da <u>linguagem</u>, coisa que a fala não obriga. Do ponto de vista do fazer, <u>escrever</u> ou fazer uma cadeira me parecem muito semelhantes. O que dificulta a <u>escrita</u> quando comparada com a montagem de uma cadeira, é a <u>linguagem</u> que está por dentro da <u>escrita</u> e não por dentro da cadeira. A cadeira pode até ser feita de através de tentativas e erros, mas a <u>linguagem</u> nunca. A <u>linguagem</u> tem que ser meticulosamente programada, incluindo sua manifestação <u>escrita</u>. 14. p.53. Toda reflexão sobre a <u>escrita</u> é uma representação (metalingüística) de uma representação (<u>escrita</u>) de uma representação (<u>linguagem</u> propriamente dita) do mundo. 15. p.53. Assim, se constata, por exemplo, que um aluno sabe <u>escrever</u> todas as letras do alfabeto, e não consegue <u>escrever</u> uma palavra. 18.p.55. A professora pensa de um jeito, e a criança de outro, e se ambas não se entenderem não haverá ensino nem aprendizagem. A criança não sabe <u>escrever</u>: está aprendendo; e como não tem todas as informações, procura achar a sua lógica e coerência, podendo chegar a resultados inesperados, que nem sempre são corretamente entendidos pela professora. 19. p.56. A escola faz um uso muito específico da <u>linguagem</u>, principalmente no emprego de palavras técnicas. A <u>linguagem</u> natural não faz um jogo menos sutil, mas neste caso, o falante usa palavras que para ele são apropriadas, sem se preocupar com o resto. [...] São usos diferentes de <u>linguagem</u> que, geram expectativas diferentes nos falantes e nos ouvintes. 27. p.59. A visão da escola e da gramática vai mais longe e é mais estreita, porque considera que essa <u>língua</u> tem sua forma mais perfeita na sua manifestação <u>escrita</u>, segundo o modelo dos bons autores literários. Chega mesmo a passar ao estudante a idéia de que a única <u>linguagem</u> correta, lógica, coerente e adequada ao pensamento humano é a <u>linguagem escrita</u>. 29.p.60. Isso [as diferentes formas de língua] é óbvio na <u>linguagem</u> oral, mas não na <u>linguagem escrita</u>. Na <u>linguagem escrita</u>, o grande problema (e quase que o único) está no vocabulário específico de cada região. A <u>linguagem escrita</u>, porém, é apenas uma forma de representação da <u>linguagem</u> oral, um uso muito específico da <u>linguagem</u>, a <u>linguagem</u> se constitui verdadeiramente na oralidade. A <u>linguagem</u> oral pode existir sem a</p>	<p>alguns pesquisadores e educadores chegaram à conclusão dos déficits dos alunos carentes. 26. p.59. Para dimensionar um pouco a questão, acho que não seria um exagero dizer que os alunos passam pela escola estudando português durante oito anos no ensino fundamental (1º.grau) e três anos no ensino médio (2º.grau), e não sabem quase nada sobre como a <u>linguagem</u> oral e <u>escrita</u> funcionam e quais os usos que têm. Eu disse não sabem e não não aprendem porque são incapazes. Não sabem, porque a escola ou não ensina o que devia, ou ensina errado, ou ensina o certo com procedimentos inadequados à clientela. Muito do que os alunos aprendem, aprendem apesar da escola, e ainda assim, mais na prática individual do que através de teorias. 27. p.59. A visão da escola e da gramática vai mais longe e é mais estreita, porque considera que essa <u>língua</u> tem sua forma mais perfeita na sua manifestação <u>escrita</u>, segundo o modelo dos bons autores literários. Chega mesmo a passar ao estudante a idéia de que a única <u>linguagem</u> correta, lógica, coerente e adequada ao pensamento humano é a <u>linguagem escrita</u>. 32.p.60. Em muitas famílias, as crianças têm contato com a <u>leitura</u>, a <u>escrita</u>, o uso do lápis, o livro... que não ocorre em muitas famílias das classes pobres. A escola pensa que começa do zero para todas as crianças, quando começa a ensinar. Entretanto, isso não é verdade, principalmente com relação às atividades de <u>escrita</u>, <u>leitura</u>, o relacionamento aluno/</p>
--	--	--	--

<p>tipos de representação mencionadas acima e o mundo concreto, analisado também por outras formas de representação que não da <u>linguagem oral</u>. É o caso do reconhecimento das cores e de sua nomeação. 17.p.54. A criança que não faz concordância no uso da <u>linguagem</u>, dizendo coisas como 'nóis trabaia', 'eu se machuquei', não é capaz de estabelecer coerência? Ou é seu sistema lingüístico que opera dessa maneira? Muitas <u>línguas</u> têm sua estrutura lingüística sistematizada seguindo regras iguais a essas que governam os exemplos acima. 20. p.56. A <u>linguagem</u> das crianças carentes é considerada pobre por alguns, não só por causa do vocabulário que julgam ser extremamente reduzido, mas ainda porque elas não sabem falar, isto é, não têm fluência, não usam regras sintáticas, não conseguem exprimir emoções, pensamentos abstratos complexos, não usam palavras abstratas, não sabem empregar as palavras adequadamente, e por isso mesmo, têm preferência por outros tipos de comunicação, substituindo a <u>linguagem</u></p>	<p><u>linguagem escrita</u>, mas nenhuma <u>linguagem escrita</u> pode existir sem a <u>linguagem oral</u>; afinal, o objetivo da <u>escrita</u> é representar a <u>linguagem oral</u> de tal modo que permita a <u>leitura</u>, um retorno óbvio à oralidade. 30.p.60. A forma <u>escrita</u> ortograficamente é a única para todos os falantes, mesmo que usem pronúncias diferentes. 31.p.60. Uma concepção de <u>linguagem</u> desse tipo [que não permita diferentes pronúncias de uma mesma <u>língua</u> vai levar a escola, por exemplo, a avaliar os alunos desde a <u>alfabetização</u>, em função de uma <u>língua</u> portuguesa que não é o uso dos estudantes das chamadas classes sociais desprivilegiadas. 33.p.60. Para treinar alunos a atingirem certos estágios considerados pré-requisitos de outros, a escola faz coisas do seguinte tipo: obriga os alunos a fazer infundáveis exercícios de rabiscos e, de repente, obriga-os a saber tudo sobre a <u>escrita</u>; mostra objetos imensos e minúsculos para que os alunos aprendam (sic!) a discriminar quantidade, volume; manda os alunos colorirem coelhinhos grandes e pequenos para ensinar a letra maiúscula e minúscula; manda os alunos separarem cartões de formatos diferentes, amontoados pelas cores separadamente, para treinar o aluno a discriminar substantivo de adjetivo... nada mais absurdo e ridículo! 34.p.61. A escola costuma pedir aos alunos que observem a própria fala para <u>escrever</u>. Ora, a <u>escrita</u> ortográfica pode estar mais próxima da fala de certos dialetos do que de outros, mas para ninguém a ortografia será uma transcrição fonética. 37.p.61. A produção oral e <u>escrita</u> das crianças com a síndrome da dificuldade de aprendizagem revelam questões lingüísticas e metodológicas e não de natureza biológica.</p>	<p>escola/ professor, aluno/ lição, ensino/ aprendizagem, ouvir/ fazer, etc. 35.p.61. O problema da escola vai além da questão lingüística. Mas uma coisa é certa: com um conhecimento melhor de lingüística, muitas asneiras deixariam de ser ditas. Não é porque se admite a variação sociolingüística na escola que os problemas escolares dos alunos estão resolvidos, mas nem isso, se conhecerá muito pouco do que acontece numa sala de <u>alfabetização</u>. 38.p.61. Essas dificuldades de aprendizagem são baseadas numa visão errada da natureza e do uso da <u>linguagem</u> (em grande parte) das chamadas crianças carentes, na discriminação social e no resultado de trabalhos de pesquisa acadêmica mal conduzidos e de sua influência no trabalho escolar. 39.p.61. A escola tem que dar cultura acadêmica, treinamento para a vida, ser um fator de promoção social numa sociedade injusta como a nossa, e portanto, deve ensinar também a norma culta lingüística a quem não sabe, deve ensinar ortografia, o modo de <u>escrever</u> segundo o padrão literário aceito como modelo, deve dar dignidade moral e intelectual a todos os alunos e tratar a todos com respeito, justiça e dignidade, e mostrar que, apesar dos preconceitos sociais, ela é competente, sabe o que faz, e cumpre a sua missão.</p>
--	--	--

<p>oral por formas de comunicação não verbal. 21.p.56. Uma <u>língua</u> se diferencia de outra e isso não é motivo para se considerar um falante de uma <u>língua</u> menos capaz intelectualmente do que o falante de outra <u>língua</u>. 22.p.57. Todas as <u>línguas</u>, mesmo as dos povos de cultura mais primitiva, são semelhantemente complexas. 23.p.57. As evidências dos fatos têm levado a lingüística a levantar uma forte suspeita de que a faculdade da <u>linguagem</u> é um universal biológico, que o indivíduo traz inatamente, como já se disse antes. 24.p.58. A <u>linguagem</u> não está só no falar; é entender também! [...] As vezes, a <u>linguagem</u> da criança é interpretada em função de um processo de interação com outras pessoas, o fazer e o mundo. Mesmo nessa abordagem, me parece que falta estudar mais a criança do ponto de vista dela própria, e não daquilo que ela quis dizer, segundo a interpretação do pesquisador. 28.p.60. Segundo a Lingüística Moderna, uma <u>língua</u> é um sistema e não um amontoado de exceções, licenças gramaticais e poéticas. Todo falante</p>			
---	--	--	--

	<p>nativo é falante de pelo menos um <u>sistema lingüístico</u>. 36.p.61. A ação e interação da criança com o seu meio (seja ela quem for) permitem que aprenda a falar uma <u>língua</u> e isso é prova de que sua capacidade cognitiva é desde cedo altamente sofisticada, seu pensamento se estrutura adequadamente e se revela através da <u>linguagem</u> usada pelas crianças para falar e entender a fala, o mundo e a si própria.</p>			
<p>(15) LEMOS, Cláudia T. G. de Lemos. 1985. Teorias da diferença e teorias do déficit : os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. Educação & Sociedade, n. 20, p. 75-89, abr.</p>	<p>3.p.76. Segundo essa proposta [socio-interacionista], a <u>linguagem oral</u> é adquirida na interação criança-interlocutor básico, através de processos dialógicos específicos e explicativos da construção conjunta pelo adulto e pela criança de objetos comunicativos ou partilhados. O que me parece importante ressaltar desta proposta, no contexto de um debate sobre <u>alfabetização</u>, é a dupla natureza dessa entidade chamada <u>linguagem</u> nos esquemas interacionais acima delineados, a saber: seu estatuto de atividade comunicativa ou ação sobre o OUTRO e de atividade cognitiva, ou AÇÃO sobre o MUNDO, recortando-o</p>	<p>1. p.75. O que me permite, contudo, participar deste painel e contemplar a possibilidade de fazer dessa participação uma contribuição ao debate dos programas apresentados é a convicção que partilho com Emília Ferreira de que: Nenhum dos modelos correntes de aquisição de <u>linguagem</u> oral podem ser diretamente aplicados ao processo de <u>alfabetização</u>, mas tudo o que sabemos sobre como a criança aprende a falar é relevante para o entendimento desse processo. (Ferreiro, 1978, p.26). 2.p.75. Em outras palavras: não é com base em um possível inventário (ou repertório) lexical, morfológico ou sintático, construído através da análise da produção oral de crianças no momento ou período da <u>alfabetização</u>, que me parece possível e útil pensar a relação entre aquisição da <u>linguagem</u> oral e da <u>escrita</u>, mas sim a partir da questão sobre o como os processos pelos quais a <u>linguagem</u> oral é adquirida podem iluminar a reflexão ou o debate sobre como a <u>linguagem escrita</u> é adquirida ou aprendida. 7.p.77. Ao final desta quase-introdução, parece-me relevante dar ênfase a algo que me parece óbvio, a saber: que o <u>ler</u> e o <u>escrever</u> são atividades e que graus de eficácia tanto comunicativa quanto cognitiva, tanto social quanto individual lhes podem ser atribuídos. Não há dúvida também de que a <u>linguagem escrita</u> se nos apresenta igualmente como um objeto que pode ser contemplado, sobre o qual se pode agir, reelaborando, modificando, e até mesmo 'corrigindo'. 8.p.79. Quanto ao projeto ALFA, a cujo material tive reduzido acesso, pode-se afirmar, a partir da exposição feita por sua representante no painel, que ele parte da associação entre marginalização cultural e carência, sendo essa carência representada tanto no material quanto nas diretrizes de sua elaboração, como ausência ou falhas do aprendiz no que diz respeito a capacidades psiconeurológicas consideradas como pré-requisitos para a <u>alfabetização</u>. 9.p.80. No que se refere aos projetos que visam à <u>alfabetização</u>, pode-se dizer que eles constituem seqüências ou passos</p>	<p>19.p.87. Assim é que, para a autora e investigadora, o objetivo da <u>pré-é</u> 'criar condições mais adequadas para o desenvolvimento global da criança', em, oposição ao objetivo específico de preparar para a <u>alfabetização</u> ou ao objetivo imediatista de substituir a família no atendimento às necessidades diárias da criança. 20. p.87. O que, então, fornece o critério ou os critérios para a formulação do que é mais adequado ou de como pode a <u>pré-escola</u> preencher seus objetivos? A</p>	<p>8.p.77. A pergunta que orientará minha reflexão sobre as propostas pedagógicas apresentadas neste painel será, pois, a seguinte: na busca de entendimento de como se dá o processo de <u>alfabetização</u>, seria pertinente introduzir a questão sobre quanto esse processo é determinado pela relação entre eficácia das atividades de <u>ler</u> e <u>escrever</u> e operações sobre objetos lingüísticos <u>escritos</u>? 10.p.80. Note-se ainda que, enquanto no PROLESTE e nos materiais LENDO E ESCRREVENDO e CARTILHA DA AMAZÔNIA as práticas que visam ao domínio das habilidades acima referidas estão mais voltadas para a complexidade específica do próprio objeto '<u>escrita</u>', no projeto ALFA grande ênfase é dada, por exemplo, à discriminação visual em geral. 11.p.81. Essa reflexão [sobre o <u>deficit das crianças pobres</u>] nos obriga a colocar as seguintes questões: seriam essas atividades ou capacidades suspensas ou</p>

<p>em configurações e categorias, e, ao mesmo tempo, seu estatuto de OBJETO, sobre o qual a criança vai poder agir, atuar e, posteriormente, sistematizar e categorizar. 5.p.76. Segundo Karmiloff-Smith (a sair), a atividade da criança sobre objetos lingüísticos – sua análise, categorização e sistematização – é acessível ao investigador, não só através de uma produção oral supostamente ‘correta’, mas através do ‘erro’ tomado como sintoma de construção e de comportamentos epilinguísticos, como hesitações, reelaborações, autocorreções, etc., que decorrem da gradual tomada de consciência pela criança do objeto lingüístico, isto é, de sua possibilidade de descentração da <u>linguagem</u> enquanto atividade comunicativa. 6.p.77. Contudo, cabe chamar atenção para o fato de que a hipótese construtivista que propomos se opõe parcialmente à de Piaget e nos aproxima de Vygotsky, na medida em que tanto a interação adulto-criança quanto a <u>linguagem</u> são consideradas como atividades constitutivas e</p>	<p>articulados segundo uma hierarquia de complexidade inspirada na concepção de que objetos ‘<u>escritos</u>’ podem ser apreendidos e produzidos através: * do estabelecimento de correspondência entre segmentos de objetos lingüísticos acústicos (ou acústico-articulatórios) e objetos lingüísticos visuais (ou visomotores); * da discriminação auditiva de segmentos do primeiro tipo e da discriminação visual de segmentos do segundo tipo; * da coordenação visomotora necessária para produzir e traduzir a correspondência entre segmentos do primeiro e do segundo tipo. 13.p.82. Tal concepção [<i>que relaciona oralidade e escrita, relação mediada e condicionada pela própria escrita</i>] deixa de lado, na verdade, toda a reflexão e a pesquisa que a Sociolingüística e a Lingüística Antropológica, a Psicolingüística e a Análise do discurso têm feito no sentido de definir as especificidades da <u>linguagem</u> oral e da <u>linguagem escrita</u> enquanto atividades comunicativas e cognitivas socialmente estruturadas e estruturantes. Assim sendo, reduzem-se as atividades de ler e escrever à mera decifração ou codificação, retirando-as do contexto em que seu sentido ou eficácia se dá. 14.p.82. Parece-me ainda que essa mesma concepção reducionista e objetificante das atividades lingüísticas relacionadas à <u>escrita</u> está implícita nas técnicas de avaliação dos resultados de implementação dos programas de <u>alfabetização</u> apresentados. Isso explicaria talvez o fato de, a um alto índice de aprovação obtido ao fim da primeira ou das primeiras fases, seguir-se o aparecimento de dificuldades com o chamado período de pós-<u>alfabetização</u>, em que a decifração e codificação de sílabas, palavras e sentenças – ou a natureza fragmentadora dessas operações – entram em conflito com tarefas como interpretação e produção de textos, diante das quais a criança tem que se colocar como um sujeito capaz de avaliar o sentido e a eficácia da própria atividade e da atividade da qual o texto é um produto. 15.p.83. Empostada desse modo [<i>fundamentado em uma teoria da diferença para refletir sobre a distinção das crianças capazes</i>], a incorporação da diferença em projetos de alfabetização não se restringiria à introdução de ‘variantes’ lexicais ou morfossintáticas nos materiais e cartilhas, nem mesmo na valorização do léxico portador de maior carga motivacional para uma determinada comunidade. Nem equivaleria também a tomar o erro como algo a ser evitado, eliminado ou incorporado como critério de reformulação de um programa pré-estabelecido, mas como a brecha que deixa entrever as hipóteses que a criança vai sucessivamente construindo sobre a <u>escrita</u> enquanto atividade social significativa e enquanto objeto e produto dessa atividade. 16.p.83. Assim, a questão básica que, a meu ver, serve de ponto de partida para a elaboração de uma Teoria da Diferença que forneça critérios para repensar os chamados pré-requisitos para a <u>alfabetização</u>, a prática pedagógica e sua avaliação, seria seguinte: quais são as atividades lingüísticas relacionadas à <u>escrita</u> e que eficácia ou sentido é a elas atribuída nas diferentes culturas ou subculturas a que pertence o aprendiz? 17.p.83. O conjunto de pesquisas efetuadas com crianças de 4 a 6 anos [<i>por Emilia Ferreiro e colaboradores na Argentina e no México</i>], de nível sócio-econômico médio e baixo, permitiu-lhe chegar a resultados que</p>	<p>resposta a esta pergunta pode ser inferida do modo como a autora define o processo de estimulação que preconiza como forma de superar o atraso. 22.p.88. Os dados acima parecem apontar não só para a necessidade de um quadro explicativo que incorpore a Teoria da Diferença, quanto para uma visão da <u>pré-escola</u> como um lugar onde as ‘diferenças’ não sejam simplesmente neutralizadas, e sim resultem na troca de experiência, ou em conflitos sócio-cognitivos que conduzam a criança a níveis mais altos de abstração.</p>	<p>bloqueadas diante do objeto ‘<u>escrita</u>’? Por que tal suspensão ou bloqueio não ocorre com a mesma frequência em crianças da classe média, algumas das quais aprendem a ler e a <u>escrever</u> sem qualquer instrução formal (cf., a propósito, Teale, 1982) ? [...] Respostas tanto à primeira quanto à segunda questão só poderiam, a meu ver, ser formuladas a partir de Tórias da Diferença, a começar pelo abandono de pressupostos sobre a capacidade ou incapacidade do aprendiz em favor da observação de como a criança atua no interior de seu próprio universo cultural, de como a atividade lingüística oral e escrita é representada por ela e pelos adultos desse mesmo universo ou, em outras palavras, que eficácia é a ela atribuída. 12.p.81. Abandono de pressupostos não equivale aqui, portanto, a tomar o uso de testes de prontidão ou de qualquer avaliação da atuação de crianças em tarefas consideradas pré-requisitos para a <u>alfabetização</u> como forma efetiva de observação. 21.p.87. Tal circularidade nos leva a supor que a prática pedagógica proposta se reduz a atividades que têm como paradigma ou modelo uma situação muito particular – que é a situação experimental. Isso equivale a negar a capacidade de conservação, <u>seriação</u> e <u>classificação</u> que a criança demonstra no cotidiano das mais variadas culturas, em atividades cuja eficácia é definida pela própria cultura, sobre objetos cujo valor – lúdico ou não-lúdico – também é sócio-cultural.</p>
--	---	--	--

	mutuamente transformadoras dos sujeitos e dos objetos através dela construídos.	arrisco a resumir como segue: - crianças de ambos os níveis já têm, ao entrar na escola, hipóteses sobre a <u>escrita</u> e as atividades de <u>ler</u> e <u>escrever</u> a elas relacionadas; - essas hipóteses compõem um percurso ontogenético que se inicia pela relação da <u>escrita</u> com a representação pictórica ou com o desenho e, só posteriormente, com a <u>linguagem</u> oral; - as hipóteses sobre o que se pode <u>ler</u> e o que se pode <u>escrever</u> revelam a associação original colocada acima, como por exemplo: só são passíveis de <u>ler</u> ou <u>escrever</u> 'nomes' de coisas que tenham referentes concretos, e não se escrevem, por exemplo, elementos como artigos, negação, etc.; - as hipóteses sobre o que está <u>escrito</u> supõe uma tentativa de recuperar o contexto social ou comunicativo onde o elemento tido como ' <u>escrito</u> ' está inserido; - a distinção entre desenho/texto <u>escrito</u> e representação gráfica se dá por etapas que vão de <u>grafismos</u> primitivos, passa pela letra tomada apenas do ponto de vista gráfico ou geométrico pela sílaba como primeira relação entre oralidade e <u>escrita</u> , para finalmente chegar à busca de correspondências som/letra, peculiar à <u>escrita alfabética</u> ; - a diferença entre as crianças de classe média e as de comunidades marginalizadas, representativas do que na pesquisa tomou como nível baixo, reside apenas no tempo em que as crianças se detêm em cada passo dessa trajetória. 17.p.84. A interpretação que Ferreiro dá ao fato de as crianças de classe média chegarem à escola prontas ou quase prontas para atuar em um nível analítico e sintético da relação entre oralidade e <u>escrita</u> – isto é, para enfrentar a <u>escrita alfabética</u> -, ao passo que as outras crianças estão, ainda aos seis anos, às voltas com o problema definido com uma indiferenciação entre o que pode ser lido e <u>escrito</u> , ou não, ilumina o que tenho procurado configurar como Teoria da Diferença. 18.p.84. Esta 'defasagem' em termos de ritmos evolutivos das duas populações sociais comparadas não nos deve surpreender, se tomarmos em consideração que a <u>escrita</u> é um objeto social por excelência, possuído e utilizado por uma parte da população adulta, mas fora do alcance de grande parte desta população [...]. 18.p.85. Poder-se-ia, contudo, dizer que, apesar do papel ativo que, na perspectiva de Emília Ferreiro, é dada à criança, e de, coerentemente com essa posição, essa investigadora propor que a escola anteponha a qualquer método de <u>alfabetização</u> as hipóteses que a própria criança tem sobre a <u>escrita</u> , a Teoria da Diferença explícita no conjunto de seu trabalho, assenta sobre a falta de certos tipos de objetos <u>escritos</u> , como o livro e o jornal, entre outros, e sobre a ausência das práticas sociais em que eles ganham sentido. Por outro lado, a relação entre oralidade e <u>escrita</u> penetra a pesquisa e a reflexão sobre seus resultados apenas em função da correspondência entre sílaba e sua representação gráfica, som e letra, ou melhor, em função das hipóteses que a criança faz sobre esses tipos de correspondência numa determinada fase.		
(16) CADINHA, Márcia Fonseca A.H. & TEIXEIRA,	3.p.13. As crianças aprendem a falar naturalmente. Desde que nascem estão envolvidas no mundo da <u>linguagem</u> .	1.p.13. Nosso objetivo nesse artigo é refletir sobre algumas questões que estão sempre presentes quando conversamos sobre <u>alfabetização</u> . Quem decide quando a criança está 'pronta' para ser <u>alfabetizada</u> ? Como se dá a aprendizagem da <u>leitura</u> – <u>escrita</u> ? Devo realizar exercícios de 'prontidão' com a minha turma: sim ou não? 2.p.13. Para refletirmos sobre o processo	10.p.13. Isto porque sabemos hoje que a criança adquire conhecimentos não somente porque nós	7.p.13. A maioria dos professores quando decide iniciar a aprendizagem da <u>leitura</u> e <u>escrita</u> com suas crianças realiza uma série de 'exercícios de prontidão',

<p>Regina Fátima. 1986. A criança e a escrita: algumas questões. Criança – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.16. p.13-14.</p>	<p><u>oral</u> e sabemos que quanto mais conversamos com a criança, mais estímulos estaremos dando para que ela vá aprendendo, aos poucos, a falar. 4.p.13. Sabemos que pouco a pouco, à medida que convive com a <u>linguagem falada</u>, a criança vai percebendo e corrige seus próprios erros.</p>	<p>de aprendizagem da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u>, vamos fazer uma comparação com o processo de aquisição da <u>linguagem</u> oral pela criança. 5.p.13. Vejamos agora como ocorre com a aprendizagem da <u>linguagem escrita</u>. Costumamos dizer que há um momento certo para que a criança aprenda a <u>ler</u> e a <u>escrever</u> e quem decide se ela está pronta para aprender é o professor. Isso ocorre porque não consideramos a aprendizagem da <u>leitura</u> e <u>escrita</u> como um processo. 6. p.13. A aprendizagem da <u>escrita</u>, como também a da fala, é um processo que a criança vai construindo pouco a pouco e para que isso ocorra é importante que ela tenha contato com os diversos materiais <u>escritos</u> pois, esse convívio é que a levará a compreender para que serve a <u>leitura</u> e a <u>escrita</u>. 9.p.13. O que queremos ressaltar é que através desses contatos com a <u>escrita</u>, a criança começa a formular uma concepção muito própria sobre o que ela representa. 11.p.13. É importante, também, fazer a criança perceber a função social da <u>escrita</u>. Isso significa, leva-la a compreender que lemos e escrevemos para que nossas idéias fiquem registradas de forma permanente, para nos comunicarmos à distância, para recordar fatos, para expressar sentimentos, necessidades e crenças, para marcar os objetos que nos pertencem (nomes), etc. 13.p.13. Assim, observamos que os tradicionais 'exercícios de prontidão' não ultrapassam o nível do treinamento perceptivo-motor quando, em verdade, é o nível cognitivo que está envolvido no processo, porque se trata mais de compreender o significado da <u>escrita</u> do que traçar letras ou identificar sons.</p>	<p>adultos ensinamos, mas também porque é antes de tudo alguém que pensa e tem idéias próprias sobre tudo que a rodeia. Sendo assim, cabe a <u>pré-escola</u> levar as crianças a compreenderem para que serve a <u>leitura</u> e a <u>escrita</u> e, também, favorecer a confiança das crianças na sua própria capacidade de aprender a <u>ler</u> e a <u>escrever</u>.</p>	<p>ou seja, atividades que visam ao treinamento da coordenação motora e da discriminação visual e auditiva. Mas será que estes são os únicos aspectos a serem considerados quando pensamos em <u>alfabetização</u>? Será que a criança não inicia o seu processo de aprendizagem da <u>leitura</u> e <u>escrita</u> antes mesmo que o professor decida? 8.p.13. Na medida em que a criança está em contato com variados tipos de produção <u>escrita</u> no seu dia-a-dia, como por exemplo, a história contada, os rótulos das embalagens, cartazes de rua, livros, jornais, etc., está, de certa forma, iniciando o seu processo de descoberta deste outro tipo de comunicação comum entre nós – a <u>escrita</u>. 12.p.13. É através de todo um trabalho de exploração dos materiais que apresentam a <u>linguagem escrita</u> que você, professor, estimulará a compreensão da criança do que é a <u>linguagem escrita</u>. [...]. Convém, no entanto, lembrar que nem todas as crianças têm o mesmo convívio com a <u>linguagem escrita</u> através de livros, jornais, cartas, etc. [...]. Sempre que possível, leia para elas esses <u>escritos</u>. Desta forma, a criança irá perceber a palavra <u>escrita</u> em uso, relacionando o objeto com a figura, com a palavra falada, com o desenho, com a pintura. 14.p.14. Sugerimos, a seguir, algumas atividades que você poderá realizar junto com sua turma para desafiar as crianças nas suas reflexões sobre o significado da <u>linguagem escrita</u>.</p>
<p>(17) MALUF, Maria Regina.</p>		<p>1.p.132. Analfabeto é aquele que não domina o código da <u>língua escrita</u>. O novo dicionário Aurélio sob a designação de analfabeto, 'aquele que não sabe nem o alfa nem o beta; indivíduo que não sabe <u>ler</u> e <u>escrever</u>;</p>	<p>5.p.134. Abordaremos a questão da</p>	<p>12.p.137. Defendemos assim o planejamento diferenciado das atividades educacionais para as</p>

<p>1987. Alfabetização na pré-escola : conceitos e preconceitos. Educação & Sociedade, n. 26, p.132-144.</p>		<p>absolutamente ignorante; sem nenhuma instrução. 2.p.133. Hoje não se pode pôr em dúvida os estreitos laços existentes entre a <u>linguagem</u>, a ideologia e o poder. A <u>linguagem escrita</u> é um vigoroso instrumento de poder para aquele que a utiliza: a imprensa, a literatura, os livros científicos e os relatórios de pesquisa aí estão para corroborarem essa proposição. O indivíduo privado do conhecimento da <u>língua escrita</u> tem dificultado e na verdade tem mesmo impossibilitado o seu acesso ao exercício da cidadania, mesmo por que é através do código <u>escrito</u>, indecifrável para o analfabeto, que a lei declara que os cidadãos são iguais perante ela. Poder <u>ler</u> e <u>escrever</u> se constitui em estratégia de melhoria de vida e em condição facilitadora da organização política dos indivíduos. 3.p.133. É neste quadro de uma sociedade <u>grafocêntrica</u>, em que o domínio da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u> funciona como divisor de águas ao dar oportunidades sociais, econômicas e políticas aos que o possuem (como condição necessária, embora não suficiente), e ao barrar o acesso a essas oportunidades aos que não o possuem, que nos propusemos a discutir a questão da '<u>alfabetização</u> na pré-escola', conceitos e preconceitos. 4.p.133. Nos extremos de uma escala de opinião [<i>se alfabetiza ou não na pré-escola</i>] é possível identificar os radicais, isto é, os nunca e os sempre. a) Nunca liberar a criança para <u>ler</u> e <u>escrever</u> antes da 1ª. série do 1º. grau; fazer a assepsia da <u>pré-escola</u>, livrando-a de letras, cartazes ou livros que possam, eventualmente, provocar na criança o desejo de aprender a <u>ler</u>; no período que antecede à escola primária, só devemos cuidar de que a criança se expresse, floresça, desabroche como flor em um jardim, livre dos efeitos repressores do ensino e programações escolares. b) Sempre tratar, na <u>pré-escola</u>, de ensinar a criança a <u>ler</u> e <u>escrever</u>, de modo que ela adquira mais cedo esse fundamental instrumento de poder que é a <u>linguagem escrita</u>, e no caso das crianças de famílias de baixa renda, que ficarão retidas na 1ª. série, minimizar o problema através da <u>pré-escola</u>, acelerando a escolaridade de algumas e retendo mais cedo outras, que de qualquer modo não iriam mesmo ter sucesso na escola. 6.p.134. Evidências empíricas resultantes de pesquisas na área permitem conceber a <u>alfabetização</u> como um processo que tem início antes da escolarização formal, quando os indivíduos estão expostos às diferentes manifestações da <u>linguagem escrita</u>. 7.p.134. Várias questões podem ser formuladas: - em que idade a criança iniciará a <u>alfabetização</u>? - sob que condições ela se dá de forma espontânea, provocada ou deixa de ocorrer? - em que medida e sob que forma a criança precisa da escola para aprender a <u>ler</u>? - em que medida e sob que forma uma escola pode ser eficiente em ensinar a criança a <u>ler</u> e <u>escrever</u>? - deve a <u>pré-escola</u> alfabetizar? - como se <u>alfabetiza</u> apropriadamente? 8.p.135. '<u>Ler</u>' é um conceito que expressa uma série de atividades de relações de um indivíduo com um sistema qualquer de códigos <u>escritos</u>. 9.p.135. O conceito do senso comum a respeito da <u>alfabetização</u> refere-se a ela como aprendizagem da <u>leitura escrita</u>. Etimologicamente, <u>alfabetizar</u> significa levar à aquisição de um alfabeto, isto é, de um sistema convencional de letras de uma <u>língua</u>, assim como <u>alfabetizar-se</u> significa adquirir esse alfabeto por si mesmo. 9.p.136. Em seu texto As muitas facetas da <u>alfabetização</u> (1985),</p>	<p><u>alfabetização</u> na <u>pré-escola</u> vendo-a como um fato social, sujeito aos movimentos da história e da sociedade. defenderemos aqui a posição segundo a qual a <u>pré-escola</u> brasileira tem, no momento presente, um papel fundamental a desempenhar na luta contra o analfabetismo. 10.p.137. O termo <u>pré-escola</u> designa usualmente a instituição que atende crianças antes dos 7 anos. Denomina-se educação <u>pré-escolar</u> a educação que é impartida através dessas instituições, e denomina-se <u>pré-escolar</u> a criança antes dos 7 anos. 11.p.137. Utilizamos a idade cronológica como um referencial válido, embora não suficiente, para identificar as diferentes etapas do desenvolvimento da criança. Em nossa concepção teórica, admitimos que a criança percorre diferentes etapas de desenvolvimento. 13.p.138. A <u>pré-</u></p> <p>diferentes etapas de desenvolvimento em que se encontra o <u>pré-escolar</u>, tendo como um primeiro indicador a idade, embora não se limitando a ela. 14.p.139. Quando informações acerca do sistema <u>gráfico</u> estão disponíveis, a criança as capta e elabora. Em alguns meios, os adultos acrescentam informações específicas quando lêem para elas, reproduzem histórias, escrevem em sua presença. A criança também obtém informação quando participa de atos sociais dos quais fazem parte atividades de <u>ler</u> e <u>escrever</u>. Dessa forma, progressivamente ela descobre a <u>linguagem escrita</u> como um instrumento útil de comunicação. 18.p.141. A <u>pré-escola</u> tem um papel fundamental a desempenhar na alfabetização dessas crianças [<i>menos favorecidas</i>], fornecendo-lhes: estimulação visual com o sistema <u>gráfico</u>; interação cooperativa, favorecedora da comunicação; possibilidade de representar a sua fala significativa através da <u>escrita</u>; oportunidades de manuseio espontâneo de símbolos <u>gráficos</u> significativos. 19.p.141. São muitas as experiências de contato com a <u>linguagem escrita</u> que a <u>pré-escola</u> pode proporcionar a essas crianças, respeitando seu ritmo de desenvolvimento, despertando a curiosidade, oferecendo desafios e provocando conflitos cognitivos no sentido piagetiano desses termos. A ênfase deve recair na <u>leitura</u> , atividade que pode tornar-se mais motivadora por possibilitar maiores descobertas e é a mais simples, no sentido de não exigir a motricidade fina necessária para <u>escrever</u>. Mas, também a <u>escrita</u> pode ser</p>
---	--	--	--

		<p>Magda Soares refere-se a três dimensões do conceito, que retomaremos aqui para a formulação de uma definição constitutiva que neste momento nos satisfaz: <u>Alfabetização</u> é um processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, acompanhado de compreensão e expressão de significados através do código <u>escrito</u> em questão, revestido de determinantes sociais que respondem por seus fins e funções. Assim entendida, a <u>alfabetização</u> comporta: 1. o domínio dos mecanismos da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u>, passível de ser operacionalizado através de ações voltadas para a reprodução de símbolos <u>escritos</u> e a reprodução de símbolos visuais em sonoros, lendo sílabas, palavras ou frases, com ou sem significado. 2. A apreensão e compreensão dos significados expressos em <u>linguagem escrita</u>. A compreensão e expressão dos significados podem ser operacionalizadas através de meios diversos. 3. Decisões a respeito do <i>como, quando, para que e a quem se alfabetiza</i>. Neste aspecto, o conceito de <u>alfabetização</u> depende das características econômicas, culturais e tecnológicas do grupo social no qual ela terá lugar. 15.p.139. No início [<i>sobre a relação entre a linguagem oral e a escrita</i>], temos a fala pré-<u>letramento</u>. Depois, numa primeira fase, a <u>escrita</u> tenta representar a fala, sendo que posteriormente á a fala que procura similar a <u>escrita</u>. Na aquisição da fala, o estímulo determinante é o auditivo, enquanto que na aquisição da <u>escrita</u> o estímulo determinante é o visual. [...] Da mesma forma que ouvir e falar são atividades de comunicação, <u>ler</u> e <u>escrever</u> também o são. 16.p.139. Na aquisição da <u>linguagem escrita</u> o processo é semelhante [<i>a aquisição da fala</i>]. A aprendizagem se dá de forma tanto espontânea quanto provocada, quando a criança, exposta às estimulações gráficas, estabelece relações cooperativas com o outro, emissor ou receptor e, quando por sua experiência cotidiana descobre que pode ampliar seu conhecimento do mundo através da <u>leitura</u> e estender sua comunicação através da <u>escrita</u>. 17.p.140. Quando chegam à escola [<i>as crianças que não convivem com adultos ou ambiente estimulador do sistema gráfico</i>], provavelmente aos 7 ou 8 anos, em que etapa da construção psicogenética da <u>linguagem escrita</u> (Ferreiro, 1985 e 1986) se encontrarão? [...] Tais crianças, já vítimas da discriminação social, serão vítimas também da discriminação escolar quando esta escola não se adequar ao seu estágio e ritmo de aprendizagem. 23.p.143. É só nessa perspectiva que defendemos o papel da <u>pré-escola</u> na <u>alfabetização</u> da criança, e a articulação – sem perda de especificidades e em função da criança – entre a <u>pré-escola</u> e a 1ª. série do 1º. grau.</p>	<p><u>escola</u> só deve ser enfocada e discutida, com objetivos educacionais, como fato concreto situado social e historicamente. Julgamos errônea a suposição de existência de uma população infantil homogênea, independente da classe social em que está inserida a criança, e submetida a processos equiparáveis de socialização. [...] defendemos a necessidade de se compreender a criança enquanto natureza infantil e em relação ao seu contexto social. 20.p.141. Nesta perspectiva corresponderá à <u>pré-escola</u> um outro papel importante: o de oferecer modelos e solicitar mudanças no sistema escolar [...]. 21.p.143. Admitindo-se porém, que a <u>pré-escola</u> oferece um projeto educativo e que a criança que passa por ela será favorecida no seu desenvolvimento, deveremos concluir pela necessidade de oferecer condições</p>	<p>favorecida com atividades prazerosas de desenho e pintura, habitualmente apreciadas no <u>pré-escolar</u>. 22.p.143. No melhor preparo do professor se insere a capacitação para <u>alfabetizar</u>. Essa é a complexa e difícil tarefa, para a qual os melhores deverão ser preparados, devem ser capacitados também para entender a criança, entender a natureza da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u>, assimilando as contribuições da psico e da sociolinguística que ainda não atingiram a prática do <u>alfabetizador</u>.</p>
--	--	--	--	---

			de continuidade a esse desenvolvimento.	
(18) CERISARA, Ana Beatriz. 1988. O óbvio oculto : dilemas de uma mãe pedagoga. Cadernos do CED , v. 5, n. 12, p. 238-251, jul./dez.		1.p.238. Os dados apresentados por estes pesquisadores [Emília Ferreira e outros], longe de nos oferecer um novo método que 'dê conta' do problema da alfabetização, nos levam a questionar nossa maneira de compreender o que seja <u>ler</u> e <u>escrever</u> , ensinar e aprender, e , principalmente, o que seja uma criança no papel de aluno e um adulto no de professor. 3.p.240. <u>Escrever</u> a respeito desta duplicidade (professora- mãe) não tem como objetivo senão toma-la como ponto de partida para reflexões a respeito da escola e da <u>alfabetização</u> . 4.p.240. Neste caso específico trata-se de uma escola particular comum, com um aluno comum da classe média. Esse dado é importante, na medida em que o que vou narrar, acontece com uma criança que vive num ambiente extra-escolar em que a <u>escrita</u> faz parte do seu cotidiano: os adultos da casa têm como principal instrumento de trabalho a palavra <u>escrita</u> , manuseiam-se livros, escrevem-se recados, lêem-se jornais; escrevem-se cartas; valorizam-se os livros infantis, etc... acho importante frisar este aspecto, para que nos remetamos à situação das crianças que não convivem com a <u>escrita</u> que são tratados pela escola da mesma maneira como a criança em questão. 5.p.242. Resolvi mudar de estratégia [de ir logo anunciando que é pedagoga e pode contribuir com o pedagógico da escola] pelo seguinte fato: estas escolas particulares parecem estar muito satisfeitas com o que fazem, se julgam competentes (quase ninguém reprova na 1ª. série) : 'todos se <u>alfabetizam</u> ', dizem. Logo, a escola é boa. Elas nunca pararam para pensar que, muito provavelmente, essas crianças se <u>alfabetizam</u> apesar das escolas. 7.p.246. Estes papos e brincadeiras [<i>entre mãe e filho</i>] também foram importantes na hora do tema. De repente ele tinha que copiar palavras ou desenhar palavras, <u>escritas</u> de um jeito diferente do jeito dele <u>escrever</u> . Conversamos muito sobre isto; que na escola ele tinha que <u>escrever</u> do jeito que a professora escreve, porque ela não conseguia <u>ler</u> o que ele escrevia. 8.p.249. Confesso que fiquei paralisada [diante do pedido do filho em poder escrever do seu jeito em casa]. Por um lado, percebi com que clareza ele diferenciava os espaços (casa-escola); por outro lado, me horrorizei com o que resta para a escola: esta total dessintonia entre a visão da criança e a visão do adulto. [...] De certa forma, me senti derrotada diante da realidade precária das escolas que a maioria das crianças têm acesso. Desloquei, então, uma pergunta que me acompanhava desde sempre: por que tantos repetem a 1ª. série? Para o seu reverso: como é que algumas conseguem se <u>alfabetizar</u> ? 9.p.250. Vejam que não estou me referindo ao sentido estrito do termo, mas à <u>alfabetização</u> enquanto capacidade de se representar no mundo e representá-lo; capacidade de se ver acertando, 'dando certo', sendo autor da sua própria vida; enfim, valorizando a pessoa que é e conseqüentemente sendo capaz de respeitar e entender a si mesmo e ao mundo. 10.p.250. Se por um lado eu não concordo com a forma da escola tratar a ' <u>alfabetização</u> ', por outro lado, não posso negar a importância que têm tido no avanço do Cauê. Foi através de sua apostila mecanizada e repetitiva que ele entrou		2.p.238. Logo após o primeiro impacto, a vontade é de negar tudo o que se tem feito até hoje nas escolas. Rejeitar cartilhas, métodos apostilas, enfim toda essa 'encenação' preparada para a <u>alfabetização</u> das crianças nas escolas. 6.p.243. Neste ambiente [na escola], as aulas iniciaram com a apresentação gradativa das letras e suas famílias, (ba, be, bi, bo, bu, por exemplo), sendo apresentadas tanto em letra cursiva como script. A seqüência na apresentação é a usual: do ponto de vista do adulto: vai do mais fácil ao mais difícil; das palavras curtas às longas, das sílabas simples às complexas.

		em contato com as ferramentas da <u>escrita</u> . 11.p.251. Estas são algumas das inúmeras questões a que os dilemas da <u>alfabetização</u> nos têm remetido e que foram tão bem delineados por Sônia Kramer: mecanização ou construção? Método tradicional ou métodos novos? (fadas ou bruxas?) O que privilegiar: aspectos psicolingüísticos, psicológicos, lingüísticos, sociolingüísticos ou pedagógicos?		
(19) TEIXEIRA, Regina Fátima. 1988. Brincando com as palavras, descobrimos a escrita. Criança – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.17. p.13-14.		2.p.13. O nosso objetivo é levar a criança a compreender a relação que há entre a palavra <u>escrita</u> e a palavra falada. 3.p.13. Você, em algum momento, já parou para pensar como o nosso sistema de <u>escrita</u> é poderoso? Repare que com apenas 23 letras somos capazes de <u>escrever</u> qualquer palavra da nossa <u>língua</u> . [...] Isso ocorre porque a nossa <u>língua escrita</u> é um sistema alfabético onde cada sinal representa um som individual da fala. 4.p.13. Uma outra característica da <u>escrita alfabética</u> é que representa a palavra enquanto seqüência de sons e não está ligada diretamente ao seu significado. Por exemplo, a representação <u>escrita</u> da palavra 'bola' é bastante diferente da representação <u>escrita</u> da palavra 'círculo'. [...] Considerando esta característica do sistema alfabético, é necessário que a criança, que está em processo de aprendizagem da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u> , seja capaz de perceber que a palavra contém ao mesmo tempo uma seqüência de sons e significado. 5.p.13. Vários estudos realizados sobre o processo de aquisição da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u> pelas crianças têm demonstrado que, num nível mais elementar, as crianças tendem a perceber uma dependência entre a palavra e o seu significado. 6.p.14. As crianças em um nível mais evoluído de compreensão da <u>língua escrita</u> ora tendem a relacionar a palavra ao seu significado, ora mostram-se capazes de relacionar a palavra ao som emitido. Num outro nível, a criança passa a conceber uma independência entre a palavra e o seu significado.	1.p.13. Vamos refletir um pouco, neste artigo, sobre algumas características da nossa <u>língua</u> – o português – e a importância de realizarmos na <u>pré-escola</u> atividades que explorem as dimensões sonoras das palavras.	7.p.14. As atividades que exploram a dimensão sonora das palavras contribuem para que as crianças saiam desse nível elementar, que foi apresentado anteriormente, para a compreensão de que a palavra é representada enquanto seqüência de sons. 8.p.14. Assim, cabe a professora de <u>pré-escola</u> trabalhar, de maneira lúdica, atividades que explorem os sons nas palavras. Entre elas, temos as brincadeiras com rimas, que tanto contribuem no processo de <u>alfabetização</u> das crianças. Você poderá realizar com suas crianças várias atividades com rimas, tais como: 1. combinar com as crianças uma palavra para dar o sinal de partida a uma determinada ação (pular, correr, sentar, levantar, etc). [...] 2. dizer várias palavras que rimem entre uma que não rime. [...] 3. jogar quadrinhas para as crianças completarem [...]. 4. perguntar às crianças: 'quem sabe uma palavra parecida com feijão (ou outra palavra)?' 9.p.14. Trabalhando com suas crianças atividades que explorem a dimensão sonora das palavras, você estará favorecendo a compreensão de algumas características do nosso sistema de <u>escrita</u> e, com isso, certamente, possibilitando maior sucesso na <u>alfabetização</u> .
(20) WEISZ, Telma. 1988. Revendo a		3.p.34. A psicogênese da <u>língua escrita</u> mostra que o processo de <u>alfabetização</u> é longo, que começa muito antes da criança entrar na 1ª. série e que é o resultado não da acumulação de informações sobre sílabas e sim da transformação das hipóteses que a criança constrói em seu esforço para	1.p.33. Vamos deixar de lado o fato de a <u>Pré-escola</u> pública brasileira	6.p.35. Para uma criança caminhar em seu processo de <u>alfabetização</u> , ela precisa pensar sobre a <u>escrita</u> e para isso precisa estar em contato

<p>função pedagógica da pré-escola. Idéias, n. 2, p. 33-36.</p>		<p>compreender o que é, para que serve e como funciona a <u>escrita</u>. Neste percurso, longo para todas as crianças, é necessário descobrir que a <u>escrita</u>, diferentemente do desenho, não representa o objeto a que se refere e sim o seu nome. E que, apesar da sílaba parecer o menor segmento da fala possível de ser representado, o que representamos em nossa <u>escrita</u> alfabética são os fonemas, que, por não podermos emitir isoladamente, temos que deduzir. 4.p.35. Este é o caminho que todas as crianças percorrem para aprender a <u>ler</u> e <u>escrever</u> e todas entram na escola em algum ponto dele, isto é, todas têm alguma hipótese, alguma concepção de <u>escrita</u> ao entrar na 1ª. série. 5.p.35. Os dados de pesquisa estão mostrando que as crianças que fracassam são as que entram na 1ª. série com hipóteses primitivas sobre a <u>escrita</u>, que ainda sequer descobriram que a <u>escrita</u> representa a fala..</p>	<p>ainda não ter definido com clareza se o seu objetivo fundamental é assistencial ou educacional e, considerando-a um espaço estritamente educacional, refletir sobre a sua função pedagógica. 2p.33. Quando se analisa a <u>pré-escola</u> pública do ponto de vista de sua função educacional, duas correntes de pensamento se delineiam: 1. a que propõe a <u>pré-escola</u> como um espaço educacional em si, com objetivos próprios e definidos em termos de desenvolvimento e não de aprendizagem.. 2. a que considera a <u>pré-escola</u> como um espaço educacional preventivo do sistemático fracasso escolar das classes populares nas primeiras séries do 1º. grau e cujos objetivos são definidos a partir da hipótese de que a criança de baixa renda fracassa na escola porque tem um desenvolvimento deficiente [...]. As duas correntes consideram a <u>pré-</u></p>	<p>com esta. Este contato implica tanto o acesso a portadores de texto como a atos reais de <u>leitura</u> e de <u>escrita</u>. Uma família de classe média compra livros de história e revistas em quadrinhos para seus filhos ainda não <u>alfabetizados</u>, freqüentemente lê para eles e realiza cotidianamente uma quantidade enorme de atos de leitura e escrita que permitem à criança pensar sobre para que serve a <u>escrita</u> e todas as possibilidades que ela abre. 7.p.35. Não é de se estranhar que sejam estas crianças [da classe média] que têm bom, desempenho na escola, elas já entram praticamente <u>alfabetizadas</u>. Não é também de se estranhar que as crianças que vêm de comunidades onde o jornal serve para tudo, menos para ler, onde a <u>leitura</u> e a <u>escrita</u> quase não fazem parte do cotidiano, onde os informantes são raros e inseguros, tenham hipóteses primitivas sobre a <u>escrita</u>. 8.p.35. A parcela minoritária da população que chega já quase <u>alfabetizada</u> à 1ª. série tem sido o parâmetro para decidir desde a didática até os padrões de desempenho e o tempo de duração do processo escolar de <u>alfabetização</u>. Se um ambiente <u>alfabetizador</u> é fundamental para qualquer criança, não se trata mais de preencher carências ou corrigir deficiências e sim de igualdade de oportunidades educacionais.</p>
--	--	---	---	---

			<p><u>escola</u> um espaço de desenvolvimento e não de aprendizagem, sendo esta diferença fundamental em relação à escola de 1º. grau. 9.p.36. Se este acesso a um ambiente <u>alfabetizador</u> se dará através de uma mudança na pedagogia da <u>pré-escola</u> e de sua extensão quantitativa ou se o caminho será a antecipação da escolaridade regular é questão de menor importância. O fundamental é que a escola pública assuma a responsabilidade que lhe cabe.</p>	
<p>(21) SOUZA, Solange Jobim e. 1989. Alfabetização: iniciando uma conversa com os professores. Criança – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.20. p.22-24.</p>		<p>1.p.22. Algumas crianças, apesar de freqüentarem a escola, não conseguem aprender a <u>ler</u> e <u>escrever</u>. Em sua grande maioria, estas crianças apresentam uma característica em comum – pertencem às camadas populares. 3.p.22. Em vez de ficarmos discutindo se os pais têm ou não razão, por que não discutir como a <u>pré-escola</u> pode contribuir para a <u>alfabetização</u> destas crianças que são marginalizadas pela sociedade e também pelo sistema de ensino? 4.p.22. Mas, enquanto os pais pressionam, nós, professores, ficamos confusos, porque, em torno da questão da <u>alfabetização</u> na <u>pré-escola</u>, há duas idéias aparentemente opostas: - uns dizem que a <u>linguagem escrita</u> só deve ser aprendida quando a criança entra na 1ª. série; - outros sustentam que <u>alfabetização</u> deve começar na <u>pré-escola</u>, porque assim as crianças chegam mais preparadas na 1ª. série. 5.p.23. No fundo, estas idéias servem apenas para radicalizar a discussão da <u>alfabetização</u> na <u>pré-escola</u> e polarizar as opiniões das professoras. Efetivamente, em nada contribuem para entendermos por que as crianças das camadas populares não aprendem a <u>ler</u> e, principalmente, o que fazer para reverter esta situação. 6.p.23. Enquanto ficamos divididos entre velhas idéias aparentemente opostas, deixamos de conhecer o que a própria criança tem a nos dizer sobre a sua maneira de aprender a <u>ler</u> e a</p>	<p>2.p.22. Nós, professores da <u>pré-escola</u>, nos sentimos freqüentemente pressionados pelas famílias e, muitas vezes, temos dificuldades para compreender a urgência que as camadas populares sentem em relação à <u>alfabetização</u>. 14.p.23. Tanto a <u>pré-escola</u> quanto a escola de 1º. grau têm um compromisso</p>	<p>7.p.23. Observando e conversando com as crianças sobre tudo o que elas sabem sobre o mundo da <u>escrita</u>, encontraremos certamente os caminhos que nos levam a iniciar um trabalho de <u>alfabetização</u> de acordo com os interesses e o nível de compreensão delas. 11.p.23. Se, no seu ambiente familiar, existem muitos tipos de materiais gráficos, a criança tem mais oportunidades de descobrir o significado da <u>língua escrita</u> através do uso espontâneo que se faz dela. Mas, se estas oportunidades são escassas, nós, professores temos o compromisso de criar na <u>pré-escola</u> um ambiente bastante rico nos mais variados tipos de materiais</p>

		<p><u>escrever</u> e, também, como ela começa a construir a sua compreensão sobre a <u>linguagem escrita</u>. 8.p.23. Ao contrário do que muitos pensam, a <u>alfabetização</u> é um processo que começa bem antes de a criança ingressar na escola ou mesmo na <u>pré-escola</u>. Sem pedir licença ao adulto, a criança entra em contato naturalmente com o mundo da <u>escrita</u>. A palavra <u>escrita</u> está por toda parte, e as crianças, principalmente as que moram na cidade, convivem com os mais variados <u>escritos</u>: são os letreiros luminosos nas avenidas, as propagandas de televisão, [...]. 9.p.23. A criança de classe média tem uma vantagem a mais, pois assiste, no seu dia-a-dia, a atos de <u>leitura</u>, que na maioria das vezes não são dirigidos a ela, mas que informam sobre a função social da <u>escrita</u>. 10.p.23. Como a criança pode entender o sentido e a utilidade da <u>escrita</u> se no seu ambiente familiar ela não existe como meio de comunicação? Toda criança expressa sua visão de <u>linguagem escrita</u> de acordo com suas experiências. 13.p.23. Conhecendo o que a criança sabe sobre a <u>escrita</u>, podemos ter outras idéias interessantes para mantê-la curiosa e motivada para descobrir e dominar cada vez melhor o seu processo de <u>alfabetização</u>. Portanto, para compreender o mundo da <u>escrita</u>, é preciso compreender o seu significado, para então, depois, dominar os seus mecanismos. O que chamamos hoje de preparação para a aprendizagem da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u> depende muito mais das oportunidades que a criança tem de conviver com este tipo de comunicação social do que fazer exercícios para treinar habilidades motoras e de discriminações perceptivas e auditivas.</p>	<p>explícito com a <u>alfabetização</u>, pois é através delas que muitas crianças das classes populares têm a sua primeira chance de iniciar uma compreensão mais ampla sobre o sentido que a palavra <u>escrita</u> tem para as pessoas que vivem numa sociedade letrada. 15.p.24. O papel da <u>pré-escola</u> é exatamente o de contribuir para o ensino de 1º. grau, articulando-se com ele na busca de uma atuação pedagógica conjunta, mas sem perder de vista as especificidades que existem no <u>pré</u> e no 1º. grau.</p>	<p><u>escritos</u>, incentivando a criança a ter curiosidade em relação a este. 12.p.23. Livros, revistas, jornais, embalagens, bulas de remédios, cartas, bilhetes devem ser trazidos para a <u>pré-escola</u> para serem manuseados e explorados através de conversas em grupo. As próprias crianças, se estimuladas, podem descobrir para que serve cada tipo de material e as informações que cada um traz.</p>
<p>(22) SOUZA, Solange Jobim e. 1989. Alfabetização: refletindo sobre a prática. Criança – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.20. p. 25-26.</p>		<p>1.p.25. Estar preparado para aprender a <u>ler</u> e <u>escrever</u> é muito mais do que discriminar sons e reconhecer letras. Como vimos, a criança tem que dominar todo um conjunto de informações que lhe permitem perceber a <u>escrita</u> como uma outra maneira de representar os significados das coisas e das suas idéias. 4.p.25. Nestas imitações [<i>brincando de ler</i>], embora não haja <u>leitura</u> no sentido mais completo deste termo, a criança está expressando, a seu modo, tudo aquilo que sabe sobre o ato de <u>ler</u>. 7.p.26. Descobrir que a <u>escrita</u> tem a ver com os sons das palavras e não com a 'coisa' que ela representa, ou saber que todas as palavras faladas podem ser <u>escritas</u> e na mesma ordem que se fala requerem muita abstração por parte da criança. 8.p.26. A criança leva um certo tempo para descobrir o significado da palavra como independente de sua dimensão sonora. Evidentemente, enquanto isso não ocorre, seu progresso na <u>alfabetização</u> será lento. Romper com esta concepção depende em grande parte das oportunidades de estar em contato com a <u>língua escrita</u> de uma maneira divertida, interessante e adequada ao seu nível de compreensão.</p>	<p>2.p.25. Mas tudo isto [informações sobre a escrita] tem que ser feito na <u>pré-escola</u>, de forma lúdica, porque esta é a maneira mais efetiva de nos comunicarmos com as crianças. 12.p.26. A <u>pré-escola</u> não pode resolver o problema da falência da escola de 1º. grau, mas temos certeza de que, através de sua atuação pedagógica, ela tem</p>	<p>3.p.25. O livro cativa a criança e ela sente-se facilmente atraída pelas ilustrações, pelas cores e pelo mundo mágico que ele oferece. Na <u>pré-escola</u>, sua presença é indispensável. Normalmente, os livros são utilizados para contar histórias para o grupo, mas a criança deve ter também a oportunidade de manuseá-lo sozinha. 5.p.25. Essas descobertas, embora espontâneas, dependem em grande parte das oportunidades criadas por nós, para estimular o interesse pela <u>leitura</u>. Contando histórias ou fazendo perguntas que levam a criança a pensar sobre o que poderia estar <u>escrito</u> nos livros,</p>

			<p>muito a contribuir para a <u>alfabetização</u> daquelas crianças que são excluídas desde cedo desse processo. 13.p.26. Essa contribuição começa exatamente quando os professores da <u>pré-escola</u> e do 1º. grau começam a discutir juntos suas idéias sobre <u>alfabetização</u> e encontram novos caminhos para desmitificar tudo aquilo que impede uma atuação mais criativa na sala de aula.</p>	<p>revistas, embalagens, recortes, etc., estamos estimulando a criança para que ela descubra os diversos tipos de informações que podem ser transmitidos, através da variedade de materiais que existem para ser lidos. 6.p.26. Quando uma criança contar uma história, você poderá registrar suas palavras, e ela, então ficará surpresa quando você ler para todos do grupo a história que ela contou para você. É através desse tipo de atividades que chamamos a atenção da criança para o fato de a <u>escrita</u> ter relação com o que falamos. 9.p.26. Fazer rimas, por exemplo, é uma brincadeira de que qualquer criança gosta. Brincando de rimar palavras nas canções, nas quadrinhas ou nos jogos coletivos, a criança faz, sem ter consciência disto, a análise sonora das palavras.[...] Uma sugestão [<i>outras brincadeiras com rima</i>] é propor uma atividade em que as crianças ouvem pares de palavras de tamanhos diferentes e as representam com um traço contínuo no papel. 10.p.26. Estabelecendo relações entre sons e movimentos, a criança é incentivada a observar e analisar determinadas características sonoras das palavras, de forma divertida e de acordo com o seu nível de compreensão. 11.p.26. Da mesma forma que as crianças reinventam a <u>escrita</u> um pouco a cada dia, você também pode reinventar seu trabalho de <u>alfabetização</u> na <u>pré-escola</u>, buscando formas mais criativas para estimular na criança o interesse pela <u>leitura</u> e pela <u>escrita</u>.</p>
(23) DEHEINZELI N, Monique.	2.p.90. Aproximando-nos um pouco mais do tema proposto para este artigo,	4.p.90. As particularidades da <u>escrita</u> exigem que aqueles que dela se aproximam, tenham que decifrar uma série de códigos para desvendá-la, exigência ausente na apreensão da <u>língua</u> expressa oralmente: comunicada		8.p.91. Para um professor-leitor, há sempre formas fecundas de <u>leitura</u> , e a criança não precisa

<p>1992. A condição humana ou leitores e escritores na pré-escola. Idéias, n. 7, p. 85-92.</p>	<p>diremos que para aquele que exerce a sua possibilidade de pensar, a expressão através de alguma <u>linguagem</u> é imprescindível. Expressar-se é uma das formas de elaborar os sentimentos internos, procurando também compreender o que se passa no mundo. 3.p.90. Alguns dos frutos da expressão humana são a <u>linguagem oral</u> e a <u>linguagem escrita</u>, fundamentais para a comunicação entre os homens. Existentes há séculos, são transmitidas de geração a geração, sofrendo transformações ao longo dos anos. Embora tenha uma estreita conexão, guardam entre si semelhanças e diferenças; as diferenças denotam as razões pelas quais a <u>língua escrita</u> não pode ser considerada como mera transcrição da <u>língua falada</u>.</p>	<p>boca a boca, está ao alcance de todos como “timbres associados, unidos na memória a significados; signos estocados e trançados, compondo um repertório a ser usado”. Diversas e associadas, a <u>língua escrita</u> e a <u>linguagem oral</u> compõem as duas faces de uma mesma moeda: o idioma de um determinado povo. Em nosso caso, o Português. 5.p.90. O aprendizado da <u>língua</u> natal tem sido – acertadamente – um dos pontos-chave da educação escolar, senão o ponto central. Entretanto, para as crianças pequenas é destinada apenas uma pequena porção desta <u>língua</u>, somente o que é visto como necessário e suficiente para que ela se <u>alfabetize</u>. Toda a complexidade, as entonações, matizes, mistérios, iluminações que o português oferece ficam mutilados por recortes do tipo Babá lava o bebê (grifo no original) Aguarda-se que a criança esteja <u>alfabetizada</u> para que só então entre em contato com a <u>língua</u> como um todo. 6.p.91. Ora, no conjunto de elementos que configuram o aprendizado da <u>Língua Portuguesa</u>, a conquista da base alfabética é um pequeno aspecto técnico: o estrito desvendamento do código alfabético não toma ainda o seu descobridor um usuário da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u>. Para uma pessoa, de que serve soletrar sílabas sem conseguir extrair significados da <u>leitura</u>, sem conseguir expressar-se através da <u>escrita</u>? 7.p.91. Ocorre aqui uma inversão de prioridades: para que a pessoa se <u>alfabetize</u> significativamente é preciso que desde muito pequena esteja em contato íntimo com diversos textos, inteiros, com encadeamentos lógicos, poesia e imaginação, e não vice-versa. Prioritário é que a criança seja leitora e escritora, acompanhando os movimentos que animam o texto, antes, durante e depois da conquista da base alfabética. 12.p.91. Os processos de <u>alfabetização</u> na escola estão passando por uma grande revolução conceitual a partir das contribuições da Emília Ferreiro, colaboradores e discípulos. Entretanto, se mesmo com a <u>leitura</u> da Psicogênese da <u>língua escrita</u>, os professores têm tido dificuldades em compreender os mecanismos internos da representação <u>escrita</u>, há dificuldade ainda maior para ousar utilizar o mecanismo de forma contextualizada. 13. Entretanto, crianças em contato íntimo com o português, podendo exercer sua fantasia como sustentáculo da <u>linguagem</u> abstrata que é a representação <u>escrita</u>, mais cedo ou mais tarde se <u>alfabetizarão</u>, não necessitando de alguém que as <u>alfabetize</u>; necessitam, sim, informações fornecidas pelo professor (que neste caso terá uma função semelhante à da serpente) e por seus colegas de classe, sobre este objeto sócio-cultural, para que com ele interajam, sobre ele levantem hipóteses e possam ir construindo, a respeito da <u>Língua Portuguesa</u>, suas próprias ressonâncias conceituais.</p>		<p>necessariamente estar <u>alfabetizada</u> para usufruir os prazeres da <u>leitura</u>: o professor será um mediador neste ato, lendo textos de boa qualidade para ela. 9.p.91. De modo análogo, para que a criança funcione como escritor, poderá, por exemplo, ditar um texto para o professor, o qual atuará como escriba, organizando também a coerência, a fluência e a não transcrição de formas próprias da <u>linguagem oral</u> no texto resultante. O importante é inventar maneiras, formular atividades, que proporcionem mergulhos no universo lingüístico, obtendo – o professor e seus alunos – o mundo em suas mãos, por intermédio da rede infindável de significações, que do mergulho vêm à tona. 10.p.91. A literatura (erudita ou popular, se é que ainda existe esta distinção), enquanto expressão cultural de um povo, é fonte perene de recursos para o professor da <u>pré-escola</u>. Nela podem ser observados e imaginados significados que fazem desabrochar leitores e escritores. 11.p.91. Em crônicas, poesias, pequenos contos, professor e alunos poderão fazer análises metalingüísticas, desdobrando a função, o efeito das frases, o ritmo e o modo da construção de cada texto, sem no entanto transformá-lo em objeto de dissecação anatômica.</p>
<p>(24) REGO, Tereza Cristina. 1992. A capacitação do professor e a questão</p>		<p>1.p.43. “[...] a <u>linguagem escrita</u> é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da <u>linguagem falada</u>, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a <u>linguagem falada</u>) desaparece e a <u>linguagem escrita</u> converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre eles.” (Vygostsky, 1984). 2.p.43. Tradicionalmente, a maior parte dos trabalhos desenvolvidos na <u>pré-escola</u> no tocante à <u>alfabetização</u> inspirava-se na idéia de “prontidão”, entendida como um</p>	<p>4.p.44. Conforme colocou Sonia Kramer (1985), as críticas à <u>pré-escola</u> preparatória tradicional geraram um discurso aparentemente</p>	<p>11.p.45. No entanto, parece que, neste momento oportuno para se rever os métodos tradicionais da <u>alfabetização</u>, incorremos no risco de tratar os conhecimentos das investigações e pesquisas de forma equivocada e superficial, usando-as até mesmo como a panaceia de</p>

da língua escrita. Idéias , n. 14, p. 43-50.		<p>período preparatório onde as crianças deveriam desenvolver pré-requisitos básicos para uma <u>alfabetização</u> futura. O pressuposto desta concepção é a crença na necessidade da “maturidade para a lecto-<u>escrita</u>”, que se daria através do treino de aptidões ou habilidades necessárias para aprender a <u>ler</u> e a <u>escrever</u>: orientação espacial, noção de lateralidade, discriminação visual e auditiva, coordenação motora fina etc. 3.p.43. A partir de uma série de pesquisas e estudos realizados, e pela comprovação de sua ineficácia, a prontidão começou a receber severas críticas, principalmente pelo fato de que, nesta metodologia, as crianças ficavam sujeitas a uma série de propostas repetitivas, descontextualizadas, mecânicas e desmotivadoras – e, o que é pior, privados do contato com o código <u>escrito</u>. 5.p.44. As críticas dirigidas ao modelo tradicional, apesar de corretas e necessárias, foram mal-interpretadas, fazendo com que a <u>alfabetização</u> na <u>pré-escola</u> fosse identificada apenas como adestramento mecânico e repetitivo. Como não se sabia como <u>alfabetizar</u> de forma diferente, o trabalho com a <u>linguagem escrita</u> foi ignorado e substituído por outras atividades. 6.p.44. Nos últimos anos, a questão do ensino/aprendizado da <u>linguagem escrita</u> tem ocupado lugar de destaque, revelando a crescente preocupação de profissionais e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, tais como: da Psicologia cognitiva, da Psicolinguística, da Sociologia e da Antropologia. Estes estudos confirmam a tese de que a <u>alfabetização</u> é um fenômeno de natureza complexa e multifacetada. 7.p.44. Na década de 80 começaram a ser divulgadas no Brasil as pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que a partir dos pressupostos da epistemologia genética piagetiana buscaram analisar o processo de aquisição da <u>linguagem escrita</u> em crianças <u>pré-escolares</u> argentinas e mexicanas, movidas pela constatação de que, apesar das variedades dos métodos de <u>alfabetização</u>, um grande número de crianças não aprende. 8.p.44. Convém ressaltar que estes estudos privilegiam, segundo proposições e marcos teóricos definidos, a dimensão psicológica e epistemológica do problema; não abrangem, portanto, os aspectos pedagógicos, políticos e sociais que o tema suscita. 9.p.44. No que se refere à <u>alfabetização</u>, as descobertas efetivadas por estas pesquisas são inumeráveis; talvez a principal seja a que diz respeito à valorização do objeto de aprendizagem. [...] pudemos entender que a “maturidade para a <u>leitura</u> e a <u>escrita</u> depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a <u>linguagem escrita</u> do que qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança à ‘exercícios de prontidão’ não ultrapassam o nível do treinamento perceptivo motor quando, em verdade, é o nível cognitivo que está envolvido no processo [...]”.10.p.45. Além do fato de entender a criança como um sujeito cognoscente, o papel da escola (seja da <u>pré-escola</u> ou do 1º. grau) ganhou uma nova dimensão: a de favorecer o acesso das crianças à <u>linguagem escrita</u>, privilegiando o seu sentido social. Foi possível entender que o aprendizado da <u>linguagem escrita</u> não se reduz a uma técnica, pois é a construção de um sistema de representação.</p>	<p>inovador, só que a prática acabou por denunciar uma série de contradições conceituais. [...] O medo de ser tradicional e conservador e de repetir rotas ultrapassadas fez com que a <u>pré-escola</u> perdesse o seu rumo e se rendesse à prática espontaneísta do respeito ao desenvolvimento global, integral e harmônico da criança, omitindo-se, assim, de seu papel interveniente e transformador.</p>	<p>todos os males, ou como um modismo que em breve poderá ser substituído. 12.p.46. O mesmo poderíamos dizer em relação à “<u>escrita</u> espontânea” que na pesquisa já mencionada foi utilizada como indicador para diagnosticar o pensamento infantil. Vemos na prática pedagógica uma certa distorção deste tipo de recurso – o professor se sente muitas vezes temeroso de fazer qualquer tipo de intervenção para ‘não bloquear’ a <u>escrita</u> espontânea. 13.p.46. No que diz respeito ao ensino da <u>língua escrita</u>, parece que é preciso tempo, reflexão e maturidade para a elaboração de uma alternativa pedagógica coerente com o conhecimento psicológico da criança. 14.p.46. O curso A <u>Linguagem Escrita</u> na <u>Pré-Escola</u> foi elaborado em decorrência das necessidades apresentadas por parte dos educadores dos municípios do Estado de São Paulo. Seu objetivo principal é alcançar o reposicionamento, o aprofundamento e a desmistificação em torno do tema da <u>linguagem escrita</u> na <u>pré-escola</u>, através: 1) do esclarecimento do papel da <u>pré-escola</u> no processo de <u>alfabetização</u> infantil; 2) da análise das dificuldades encontradas na prática pedagógica; 3) da caracterização da <u>língua escrita</u> – vista como objeto de conhecimento – sua evolução e usos sociais; 4) de informações sobre a psicogênese da <u>língua escrita</u>; e 5) da reflexão sobre o papel do educador diante desta <u>linguagem</u>.</p>
(25) ROCHA,		1.p.26. A discussão sobre a contribuição da <u>pré-escola</u> para o processo de <u>alfabetização</u> tem se situado freqüentemente na perspectiva da articulação	3.p.27. A dúvida se instala. Se instala	8.p.30. Pedagogicamente, este princípio [<i>de maturidade</i>] acarreta

<p>Eloisa Acires Candal. 1992. Pré-escola : uma contribuição possível? Perspectiva, v. 10, n. 17, p. 25-35, jan./jul.</p>		<p>da <u>pré-escola</u> com a escola, o que pode levar a crer que a solução estaria em homogeneizar estes dois níveis, reiterando uma antecipação do ensino, tal como se realiza no início da escolaridade. 2.p.26. Considero que não se trata de buscar unificar pré-escola e escola indistintivamente, pois homogeneizar pode significar simplesmente integrar práticas que têm se demonstrado contrárias à efetiva <u>alfabetização</u> da maioria das crianças brasileiras. 6.p.28. Mesmo que os 'programas' [curriculares] enfatizassem apenas o desenvolvimento da <u>linguagem</u> no que se referia à expressão oral e à representação simbólica (desenho, jogo simbólico), sem incluir a <u>escrita</u>, a professora (de uma turma do <u>pré</u> investigada) complementava com atividades que pudessem, no seu entender, ajudar na <u>alfabetização</u>. 7.p.28. A dúvida que se instala quanto aos caminhos a seguir, faz com que não se sistematizem nem os 'exercícios preparatórios', nem o trabalho com a <u>escrita</u> de uma forma mais geral. O uso da <u>escrita</u> na sala de aula não se dá fluentemente porque prevalece a idéia de que há um 'momento' e uma 'maturidade'[...].</p>	<p>porque não se pode perceber a 'olho nu' o potencial revelado pelas crianças que fizeram <u>pré</u> não corresponde à expectativa da escola de 1º. grau. [...] O que a escola exige das crianças (um comportamento passivo) e a forma como se organiza o ensino (como mera transmissão) acaba dissolvendo qualquer diferença que pudesse se revelar como uma contribuição da <u>pré-escola</u>. 4.p.27. Para os professores das primeiras séries, os alunos que vêm do <u>pré</u>, 'levantam demais' das carteiras, enfim, buscam um espaço na relação pedagógica. 5.p.28. Para eles [os <i>professores de pré-escola</i>], a <u>pré-escola</u>, por levar em conta as necessidades e interesses infantis, respeita mais a criança e, neste sentido, é melhor do que a escola de primeiro grau. 12. [...] lutam em seu interior elementos conservadores e renovadores. Os conservadores, no</p>	<p>uma postura de espera, levando o trabalho em sala de aula a se pautar por aquilo que as crianças já têm (desenvolvido) e não aquilo que elas já têm (embora com potencial a desenvolver), pois não se pode 'queimar etapas'. 9.p.30. Desta perspectiva, também decorre um entendimento de que o conhecimento dos diferentes estágios de desenvolvimento da criança é suficiente para que se organize um projeto pedagógico. Passa-se a especificar os diferentes aspectos do desenvolvimento e a tomá-los como próprios objetivos educacionais. 10.p.31. Ao lado da prática de negar qualquer iniciativa de <u>alfabetização</u> na <u>pré-escola</u> e da preocupação em não 'forçar o momento' para não 'queimar etapas', junta-se neste aspecto de identificação do conteúdo de ensino com a própria atividade (ações imediatas) que, no meu entender, revela uma terceira influência nas propostas pedagógicas derivadas do PROEPRE: toda atividade passa a ser considerada então como contribuição para o desenvolvimento, desde que respeite 'estágio' em que a criança se encontra. [...]. Estabelece-se assim, uma prática que subestima o papel do ensino como uma ação educativa dotada de intencionalidade. 11.p.31. A consequência destas posturas é que a <u>pré-escola</u> não consegue definir nem a contribuição para o processo de <u>alfabetização</u>, nem o próprio conteúdo com que deve trabalhar. 13.p.33. Entre os principais elementos que se pode identificar ainda como fruto de um certo 'idealismo</p>
--	--	---	---	--

			sentido de tornar a <u>pré-escola</u> , sem identidade própria. Os renovadores, no sentido de dar à <u>pré-escola</u> um caráter próprio sob a égide dos métodos não diretivos (da Escola Nova)	racionalista'(Descartes), destaca-se um currículo que se caracteriza por um excessivo 'enciclopedismo' (centrado no domínio das técnicas de <u>leitura</u> e <u>escrita</u> e no cálculo), apoiando-se em uma idéia 'subjativista' de que a aquisição de noções se dá primeiro pelo armazenamento e depois pela compreensão. 14.p.34. As mudanças metodológicas se efetivam muito mais na <u>pré-escola</u> , tanto porque seu surgimento coincide com o fortalecimento do movimento escolanovista (mais centrado na espontaneidade, na liberdade 'natural', na existência, ou não-diretismo), como porque o atendimento ao nível <u>pré-escolar</u> era mais restrito. Estes fatores acabaram contribuindo para que a prática pedagógica a nível de <u>pré-escola</u> tomasse um caráter menos conservador, incorporando com maior facilidade as inovações advindas da psicologia. 15.p.35. O trabalho escolar deve considerar as características próprias do desenvolvimento infantil no sentido de favorecer-lo, ao mesmo tempo em que se trabalha para a aquisição e ampliação dos conhecimentos nas diferentes áreas. É a partir do conhecimento anterior da criança e do seu momento (sócio-afetivo, cognitivo-linguístico, psicomotor) que devem ser trabalhados, concreta e significativamente, o novo conteúdo.
(26) BEAL, Ana Rosa de Oliveira. 1992. A evolução da auto-		1.p.4. A criança [<i>de doze meses</i>] se interessa e começa produzir pontos, furos e alguns rabiscos. É o começo do grafismo. 2.p.4. O primeiro traço é um passo muito importante no desenvolvimento da criança, pois é o início da expressão que a conduzirá, não somente ao desenho, à pintura, como também à palavra <u>escrita</u> . As garatuñas começam com traços desordenados no papel e evoluem, gradualmente, até converterem-se em desenhos cujo conteúdo o adulto é capaz de reconhecer. 3.p.4. Dessa maneira, podemos		

expressão da criança. Criança – revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.23. p.4-5.		classificar a garatuja em três principais categorias: a) garatuja desordenada; b) garatuja controlada; e c) garatuja com nome. O momento em que a criança é capaz de utilizar um instrumento qualquer ou o próprio dedo e deixar um traço no papel marca o início da garatuja desordenada. 4.p.5. Em algum momento, a criança descobrirá que existe uma relação entre seus movimentos e os traços que executa. Agora, as linhas podem se repetir, podem ser horizontais ou em círculos. [<i>fase da garatuja controlada</i>]. 5.p.5 Nesta etapa, [<i>da garatuja com nome</i>], a criança começa a dar nomes a seus rabiscos. Pode ser que diga: 'esta é a mamãe' ou 'este sou eu', mesmo que no desenho o adulto não possa reconhecê-lo ou à sua mãe. 6.p.5. Essas garatuja, rabiscos ou linhas que os adultos podem considerar sem sentido, tem um significado real e importante para a criança que os realiza, pois, nessa etapa, ocorre o aparecimento do pensamento imaginativo e a criança passa a fantasiar tudo o que desenha.		
(27) WEISZ, Telma. 1993. Revendo a função pedagógica da pré-escola. Criança – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.24. p.10-12. [o mesmo artigo está publicado na Revista Idéias.1988]	IDEM: WEISZ, Telma. 1988. Revendo a função pedagógica da pré-escola. <i>Idéias</i> , n. 2, p. 33-36.			
(28) FOUCAMBE RT, Jean. 1993. Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. Cadernos de Pesquisa , n.		1.P.44. Três eixos temáticos podem mapear sua reflexão: conceitual, sócio-político e pedagógico. Do ponto de vista conceitual, contrapondo as técnicas de <u>leitura</u> utilizadas pelo leitor e pelo <u>alfabetizado</u> , Foucambert questiona os modelos correntes de processos que supõem a <u>alfabetização</u> como matriz geradora do leitor. Ampliando o foco, analisa a correspondência entre a divisão técnica dos usos da escrita e a divisão social dos usuários da <u>escrita</u> . A faceta sócio-política de sua reflexão, consiste em explorar a <u>escrita</u> como um meio de exercer o poder e transformar a realidade [...]. quanto ao eixo pedagógico: tendo como parâmetros uma releitura dos princípios estabelecidos pelo movimento da Escola Nova e o avanço da pesquisa pedagógica atual, indica elementos de um novo projeto de		13.p.45. Para aprender a <u>ler</u> , o não-leitor deve se relacionar com <u>escritos</u> que utilizaria, caso soubesse <u>ler</u> para viver o que vive. O meio ambiente deve se comportar como se o não-leitor possuísse o saber que, presume-se, deve adquirir. 14.p.45. Toda aprendizagem é resposta a um desequilíbrio. Para aprender a <u>ler</u> , o meio deve fornecer à criança toda

84, p. 43-49, fev.		<p>organização escolar, que atenda às novas funções que a escola vê desempenhar na promoção coletiva das novas práticas adequadas à situação cultural emergente. [introdução]. 2.P.44. A <u>leitura</u> continua sendo o centro das preocupações tanto da escola e dos pais, quanto da formação dos adultos e da política cultural. 3.p.44. Os sistemas de <u>escrita</u> alfabética têm um compromisso com duas exigências: codificar os sons da <u>língua</u> oral e codificar diretamente o sentido. O uso do alfabeto fonético internacional ou da <u>escrita</u> ideográfica (por exemplo, o chinês), da segunda. A <u>escrita alfabética</u> reúne as duas possibilidades no mesmo suporte. 4.p.44. O usuário pode perceber a <u>escrita alfabética</u> como meio de reconstituir a fala e, a partir dessa constituição, chegar – ou não – de oralizar. 5.p.44. O usuário que percebe a <u>escrita</u> diretamente como uma <u>linguagem</u> para os olhos procede por fixações muito mais amplas (o equivalente a um grupo de palavras) e a unidade apreendida, ao contrário do que acontece com a sílaba, remete diretamente a um significado. 6.p.45. Estes dois usos – o primeiro, <u>alfabético</u>, o segundo, léxico – não têm a mesma eficácia. Um permite encontros ocasionais com a <u>escrita</u>, lentos e laboriosos, que se limitam à estrita necessidade, enquanto que o outro estabelece uma relação sem intermediário, onde nada é obstáculo entre o projeto do leitor e sua realização. A <u>leitura</u> só é difícil e cansativa (e só exige esforços) se não sabemos ler, se devemos traduzir o <u>escrito</u> para compreendê-lo. 7.p.45. O projeto de <u>alfabetização</u> que teve início no século passado (e em cuja lógica a escola ainda se pauta) visava dotar o conjunto dos trabalhadores deste mínimo que permite estabelecer uma comunicação oral à distância, deixando a uma minoria a tarefa de adquirir, essencialmente por meios não-escolares, a possibilidade de ter acesso ao que a comunicação <u>escrita</u> tem de específico e, portanto, de insubstituível. 8.p.45. Diferentemente da fala, que se define no tempo, no diálogo, na adaptação recíproca dos interlocutores e suas reações, a <u>escrita</u> é dada inteiramente, de uma só vez, e cada elemento só tem sentido em relação a um conjunto que pré-existe e que se organizou prevendo um modelo de funcionamento do leitor. 9.p.45. A comunicação <u>escrita</u> tenta dar conta de uma totalidade e de um sistema. Ela implica, tanto da parte do emissor como do receptor, a procura de um ponto de vista, a inibição da ação (e não seu acompanhamento) e o distanciamento do que acontecimento até um nível teórico, modelar. 10.p.45. Ser <u>leitor</u> é querer saber o que se passa na cabeça de um outro para melhor compreender o que se passa em sua própria. 11.p.45. É no desenvolvimento do poder sobre si mesma e sobre o mundo que a criança encontra a <u>escrita</u> e então aprende a <u>ler</u>. Uma pedagogia da <u>leitura</u> que não se apóia sobre esta relação entre o poder e a <u>escrita</u> não oferece à criança nenhuma das condições que autorizam esse encontro e só permite, pois, ensinar a <u>ler</u> àquele que as vive fora da escola. 12.p.45. Para aprender a <u>ler</u>, assim como aprender a falar a <u>língua</u> materna ou uma <u>língua</u> estrangeira, é indispensável estar integrado em um grupo que já utiliza realmente a <u>escrita</u> para viver e não para aprender a <u>ler</u>: a primeira condição incide, portanto, sobre a heterogeneidade. Um grupo homogêneo de não-leitores dificilmente tem condições de apresentar a <u>escrita</u> realmente</p>	<p>ajuda para utilizar 'verdadeiros' textos e não simplificar os textos para adaptá-los às suas possibilidades atuais. 21.p.47. O método do professor favorece a aprendizagem da <u>leitura</u> somente para aquelas crianças já familiarizadas com a <u>escrita</u>. Com efeito, as dificuldades de aprendizagem não são técnicas, mas dificuldades de relacionamento com a <u>escrita</u>: a criança não está integrada à rede de comunicação <u>escrita</u>, nem é destinatária de <u>escritos</u> que funcionam (ou não funcionam!) no meio ambiente em que vive (e isso por razões variadas que vão desde a exclusão objetiva até a auto-exclusão). 25.p.47. É fácil compreender que a aprendizagem da <u>leitura</u> não depende da justaposição das escolhas de 'método' que os professores podem fazer, cada um para sua classe, mas sim da organização geral da escola, de uma política coerente do conjunto das práticas que a equipe pedagógica decide adotar. 28.p.48. E, no entanto, a BCD é a peça fundamental que sustenta a política de <u>leitura</u> da equipe educativa, uma espécie de centro de animação permanente de produção em torno da <u>escrita</u>. Encampa as atividades antes reservadas às aulas, enriquecendo-as, propondo ainda atividades novas antes negligenciadas. 29.p.48. Não se pode conceber que os professores, cuja missão consiste precisamente em abrir caminhos para a democratização da <u>leitura</u>, não se engajem completamente em uma reflexão sobre o livro para crianças e jovens: não se pode separar o que é oferecido para <u>ler</u> e</p>
--------------------	--	--	--

		<p>como um recurso. 15.p.45. Para aprender a <u>ler</u> é preciso, portanto, desenvolver uma atividade léxica praticando atos de <u>leitura</u>. 16.p.45. Para aprender a <u>ler</u> é preciso, enfim, estar se relacionando com <u>escritos</u> dos mais variados, encontra-los, ser testemunha do uso que os outros fazem deles, associar-se a eles, quer se trate de <u>escritos</u> da escola, do meio ambiente, do jornal, de documentos, de obras de ficção. Em outras palavras, é impossível tornar-se leitor (enquanto é possível ser <u>alfabetizado</u>) sem essa interação contínua com um lugar onde se vivem intensamente as razões de <u>ler</u>. 17.p.46. Observa-se atualmente uma grande confusão. Por um lado, no plano do discurso, parece haver um acordo sobre o conjunto dos pontos precedentes: uma frase muito significativa há alguns anos, do tipo 'este aluno <u>lê</u> corretamente mas não compreende o que está <u>escrito</u>.' não pode mais ser pronunciada sem provocar risos e ninguém mais contesta a importância de uma Biblioteca-Centro de Documentação (BCD), mesmo na <u>pré-escola</u>. Mas, por outro lado, as práticas, em sua maioria, parecem ter evoluído pouco: são excepcionais as escolas que funcionam com um ciclo de aprendizagem de três anos, com grupos heterogêneos, assim como são majoritárias ainda as classes de <u>pré-escola</u> que utilizam livros de <u>leitura</u> inspirados no método misto, isto é, em processo alfabético. 18.p.46. De todas as partes surgem manifestações de alarme denunciando que o nível está cada vez mais baixo e que os alunos não sabem mais <u>ler</u>. [...]. As crianças nunca foram tão bem <u>alfabetizadas</u> e, em geral, sabem muito mais do que seus pais sabiam na mesma idade. Toda essa polêmica impede que se tome consciência do que realmente está em jogo: foram os objetivos do ensino da <u>leitura</u> que mudaram. Por razões múltiplas, a demanda social exige que se passe de um saber rudimentar – cujos comportamentos alfabéticos são satisfatórios – às estratégias mais complexas, que se assemelham ao bilingüismo e que permitem a <u>escrita</u> ser, para cada pessoa, diretamente uma <u>linguagem</u> específica para os olhos. 19.p.46. [...] em todos os países industrializados, assiste-se a um aumento rápido do número de analfabetos entre as populações que foram normalmente <u>alfabetizadas</u>: mais de 10% na França, mais de 15% nos Estados Unidos, com um aumento anual de cerca de 1.500.000! Esse fenômeno revela que as técnicas <u>alfabéticas</u>, relativamente bem adaptadas a uma <u>escrita</u> que funciona como um oral diferenciado, não correspondem mais às necessidades da comunicação <u>escrita</u> que, para ser efetiva, pressupõe instrumentos que apresentem resultados muito melhores. 20.p.46. Na verdade, o problema completamente novo que se coloca para todos é o de criar as condições e os passos de uma política de leiturização que corresponda às necessidades individuais e sociais de nossa época, assim como a política de <u>alfabetização</u> satisfizes as exigências dos últimos cem anos. 22.p.46. A <u>pré-escola</u> e as séries iniciais devem assumir essa reflexão sobre o estatuto do leitor, ou a escola só possibilitará êxito aos alunos que já são bem sucedidos fora dela. As condições que devem ser oferecidas às crianças são diferentes das que exigiam os mais simples objetivos de <u>alfabetização</u>. 23.p.46. Pode-se tentar definir estas condições aproximando-as da noção de poder, que está ligada à própria natureza da comunicação</p>	<p>aprendizagem propriamente dita da <u>leitura</u>. 30.p.48. Aprende-se a <u>ler</u> com textos e não com frases, menos ainda com palavras e nunca com sílabas... e com textos longos, diretamente centrados na experiência e nas preocupações das crianças, na maior parte das vezes redigidos pelos professores, ora provenientes do exterior da escola, ora tirados dos <u>escritos</u> sociais, mas sempre concebidos para responder realmente às necessidades dessas crianças caso elas soubessem <u>ler</u>. [...] Aprende-se a ler lendo textos que não se sabe <u>ler</u>, mas dos quais se tem necessidade. <u>Lê</u>-los é procurar as respostas às questões que nos colocamos e que, supomos, estão presentes nos próprios textos. <u>Lê</u>-los é mobilizar tudo o que já sabemos sobre o assunto, as formas possíveis de respostas, o funcionamento da <u>escrita</u>, para reduzir o ainda incompreensível. 33.p.49. Assim, deveriam ser oferecidas possibilidades de melhoria técnica, para ajudar aqueles que foram <u>alfabetizados</u> a passar dos comportamentos <u>alfabéticos</u> aos comportamentos léxicos. Um 'laboratório de <u>leitura</u>', baseado nos modelos de laboratórios de <u>língua</u>, funcionaria assim em cada escola.</p>
--	--	---	--

		<p><u>escrita</u> em sua exigência de distanciamento e de teorização; poder sobre si mesmo, de se conhecer, de se compreender, de se situar; poder sobre a sua maneira de aprender, sobre a gestão de seu tempo e de seu espaço; poder de participar da vida, das decisões e dos projetos de diferentes grupos; poder sobre o meio ambiente físico e social, de compreendê-lo transformando-o, agindo sobre ele através de produções. 24.p.47. É nessa ampliação do poder sob múltiplas facetas que residem as razões atuais para se ter acesso à <u>escrita</u>, uma <u>escrita</u> que não se sabe ainda ler mas que responde ao esforço teórico exigido pela prática, uma <u>escrita</u> à qual será preciso atribuir um significado, mobilizando o que já se sabe para dela retirar informações suplementares, uma <u>escrita</u> que obriga a desenvolver técnicas para utilizá-la, as verdadeiras técnicas para uma verdadeira <u>escrita</u>. 26.p.47. É a partir dessa organização geral da escola que se negocia o que continua sendo específico de cada classe, aliás, de maneira mais conjuntural do que estrutural. Resgatamos, assim, a reflexão, a preocupação e a experiência do conjunto dos movimentos da Escola Nova, cujos avanços puderam parecer incongruentes no contexto de uma escola centrada na <u>alfabetização</u>, mas que aparecem agora como os criadores do que deve ser a escola quando ela se preocupa com a <u>leiturização</u>. 27.p.47. Os trabalhos de Piaget mostraram, por outro lado, a importância das atividades reflexivas, isto é, dos momentos em que o aluno observa, confronta e analisa as estratégias que ele mesmo aplica para resolver suas situações reais de <u>leitura</u>, aquelas nas quais ele é confrontado com a <u>escrita</u> da qual tem necessidade. É a maneira de aprender que dá poder, muito mais do que aquilo que se aprende. 31.p.48 <u>Ler</u> – e, portanto, aprender a <u>ler</u> – é uma negociação entre o conhecido que está na cabeça e o desconhecido que está no papel, entre o que está atrás e diante dos olhos. 32.p.49. Com efeito, a <u>leitura</u> é um conjunto de estratégias ideovisuais que utiliza índices contidos na camada ideográfica do <u>escrito</u>. Mas o domínio dessas estratégias não resulta de uma acumulação indefinida de formas visuais que bastaria memorizar, pois não se trata de um amontoado de palavras, mas de uma sintaxe. Toda nova palavra encontrada obriga a ver de outra forma as palavras já conhecidas. 34.p.49. A ortografia é um conjunto de convenções visuais que facilitam a <u>leitura</u> e é em relação a esta última que deve ser ensinada. As convenções <u>alfabéticas</u>, mesmo quando verificadas em um nível estatístico, incidem em erros apenas porque todas as palavras poderiam ser <u>escritas</u> de outro modo sem que sua pronúncia fosse modificada. As palavras são <u>escritas</u> como temos o hábito de vê-las! 35.p.49. E a produção <u>escrita</u>? Uma criança pode produzir textos somente a partir da experiência da <u>escrita</u> que ela tem como leitora; senão, ela só codifica por <u>escrito</u> uma mensagem que funciona apenas no interior da comunicação oral. A <u>leitura</u> precede necessariamente a produção <u>escrita</u>, mesmo se o reinvestimento for imediato.</p>		
(29) DEHEINZELI N, Monique. 1993. O	2.p.7. De acordo com essa visão dos fatos [construtivista] não existe o real absoluto e	1.p.6. Questões como o uso ou não da cartilha, se as crianças devem ou não ser <u>alfabetizadas</u> na <u>pré-escola</u> , se a criança se <u>alfabetiza</u> ou é <u>alfabetizada</u> pelos adultos, maturidade e/ou prontidão para <u>alfabetização</u> só fazem sentido quando iluminadas pelos pressupostos teóricos que lhe	6.p.9. O exercício do pensamento não é um vir a ser e sim uma contingência	7.p.9. Partindo do pressuposto ontológico que a criança é um ser humano pensante e que sua vida é, no aqui e agora de cada instante,

<p>discurso do anti-método. Criança – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.25. p.6-10</p>	<p>verdadeiro, e sim uma realidade interpretável; na busca da interpretação, homem e mundo se constituem por intermédio da <u>linguagem</u>. 3.p.7. Temos aqui, na <u>linguagem</u> da pintura, uma verdade construtivista: o concreto – a <u>linguagem</u> interpretável – é inteiramente abstrato, ao passo que o abstrato – a realidade interpretada pelos homens – é o que existe de concreto para nós, seres humanos. 4.p.8. O que aconteceu com essa <u>língua</u> que, com uma milenar origem, foi trazida de Portugal pelos portugueses e aqui estabeleceu-se em bases diversas? [...] Em verdade, o que é plausível supor ter acontecido é cada usuário da <u>língua</u> ir nela introduzindo suas próprias inflexões, ao mesmo tempo em que esse usuário se constituía como sujeito no seio de uma cultura que tem o português falado no Brasil como <u>língua</u> materna. 5.p.8. Com o nascimento rompe-se o vínculo simbiótico entre o bebê e sua mãe, e a criança pequena, tendo uma longa e estrita dependência de um adulto que cuide dela – normalmente a mãe –</p>	<p>deram origem e que portanto tornam observável a sua finalidade. 8.p.9. O construtivismo, como vimos, não é fruto da Psicogênese da <u>Língua Escrita</u>, mas o contrário: a Psicogênese é originária do construtivismo. E o construtivismo faz parte da melhor tradição do pensamento dialético. 11.p.10. A <u>alfabetização</u>, exemplo que motivou o presente artigo, não será mais vista como pré-requisito para o ingresso na <u>leitura</u> e na <u>escrita</u>, mas inversamente o amplo e significante mundo na <u>leitura</u> e na <u>escrita</u> é o universo imprescindível para que se possa compreender a função e o modo de construção do código <u>alfabético</u>.</p>	<p>em cada instante da vida: uma <u>criança</u> não é um projeto de um futuro adulto, ela já é desde sempre uma pessoa. 9.p.10. No Brasil, ou assumimos a necessidade do ensino sistemático e intencional dessas disciplinas para as <u>crianças</u> pequenas, sem um viés preparatório, sem nenhuma intenção de transformá-los em pequenos gênios, sem temer o fantasma da escola tradicional, ou bem estaremos contribuindo criminosamente para a falta de mobilidade dos indivíduos na escala social, para a ausência de possibilidade de criação e transformação individual e coletiva.</p>	<p>não faz sentido pensarmos mais adiante, ao tratarmos de conceber um projeto curricular, em procedimentos educacionais que pretendam preparar a criança para a vida futura. Retornando ao problema da <u>alfabetização</u>, eliminaríamos de saída todos os projetos baseados na idéia de preparação para a <u>alfabetização</u>.</p>
---	--	---	---	---

	precisará pouco a pouco estabelecer <u>linguagens</u> que têm por finalidade obter a satisfação das suas necessidades.			
(30) NEVES, Marisa Brito da Justa & ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de & TUNES, Elizabeth. 1994. A escrita vista como um processo evolutivo. Criança – Revista do professor. N.26. p.9-12.	18.p.11. Ao ingressar na escola, a criança já sabe falar e entende a <u>linguagem</u> e isso ocorre sem a necessidade de nenhum treinamento específico. Não houve necessidade de se arranjar a <u>linguagem</u> em ordem de dificuldades crescentes, nem de submeter a criança a exercícios específicos de discriminação auditiva para que ela aprendesse a reconhecer a fala ou para ela aprender a falar (Cagliari, 1989)	1.p.9. A <u>escrita</u> é um objeto cultural por excelência e sua apropriação, pela criança, se dá através de um longo período, que começa muito antes da sua entrada na escola. 3.p.9. A criança, ao entrar na escola pela primeira vez, não pode ser considerada uma neófito em termos de <u>escrita</u> ; ela já passou por diversas etapas que constituem a pré-história da <u>escrita</u> e que, segundo Luria (1988), a habilitam a aprender a escrever num tempo relativamente curto. Essas etapas, as quais a <u>escrita</u> infantil percorre antes de atingir sua fase simbólica, processam-se através de caminhos descontínuos, onde formas particulares de <u>linguagem</u> são transformadas em expressão gráfica (Diestzsch, 1989). 4.p.9. Foi com o objetivo de estudar o processo de transformação da <u>escrita</u> , como também sua evolução desde suas primeiras etapas até a <u>escrita</u> simbólica, que Vygotsky (1989) reconstruiu, experimentalmente, a pré-história da <u>linguagem escrita</u> . Ele considera como pontos importantes, na história da <u>linguagem escrita</u> das crianças, o aparecimento do gesto, como um signo visual e o desenvolvimento do simbolismo, no brinquedo e no desenho infantis. Afirma, ainda, que “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura <u>escrita</u> da criança” (p.121). 5.p.9. As marcas, então, são mais gestos que desenhos. Essas marcas no papel seguem um processo de mudanças evolutivas, que vão desde as marcas indiferenciadas, até os signos indicativos e marcas simbólicas. Das marcas ao desenho de figuras, a criança compreende que é possível desenhar não somente coisas, mas também a fala. [...]. Neste caso, a <u>escrita</u> representa sons da fala; e estes, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. 6.p.9. A ligação entre o gesto e a <u>linguagem escrita</u> pode, também, ser observada no desenvolvimento do simbolismo nos brinquedos. O ponto central para toda função simbólica do brinquedo das crianças reside no fato de alguns objetos serem utilizados como brinquedos e na possibilidade de executar, com estes objetos, um gesto representativo. 7.p.9. O terceiro ponto considerado por Vygotsky (1989), como importante na pré-história da <u>linguagem escrita</u> , é o desenho. Ele aparece quando a <u>linguagem</u> falada já alcançou grande progresso e já se tornou habitual na criança. [...]. O desenho, então, constitui-se numa <u>linguagem</u> gráfica, tendo por base a <u>linguagem</u> verbal. 8.p.9. Vygotsky (1989) observou, experimentalmente, a transformação do desenho infantil em <u>linguagem escrita</u> real. Ele atribuiu a crianças a tarefa de representar, simbolicamente, frases e observou que, nas crianças em idade escolar, apareceu a tendência de mudar da <u>escrita</u> pictográfica para a ideográfica. 9.p.10. Luria (1988) também considera que a <u>escrita</u> pode ser descrita como uma função culturalmente mediada. Neste caso, para que a criança possa ‘ <u>escrever</u> ’ algum conceito ou idéia, é preciso que algum estímulo seja utilizado como um signo auxiliar, cuja percepção possibilite que a criança recorde o que foi escrito. [...] Ele observou que, inicialmente, o ato de		2.p.9. Procuramos mostrar, aos professores, a importância dos jogos, desenhos e gestos infantis para a <u>escrita</u> , como também as etapas pelas quais a escrita passa no seu desenvolvimento. [...] como assinala Vygotsky (1989), os professores não se fundamentam nas necessidades, naturalmente desenvolvidas pelas crianças, para ensinar-lhes a <u>língua escrita</u> , impondo-lhes uma <u>escrita</u> vinda de fora. 26.p.12. o que ela [a criança] já sabe, na relação ao ponto a que se quer que chegue, é um critério fundamental para definir estratégias e procedimentos pedagógicos, mas jamais para se escolher, exclusivamente atividades a serem desenvolvidas com a criança. Agir deste modo implica permanecer no nível do desenvolvimento real da criança quando o que é necessário é atuar no âmbito do seu potencial de desenvolvimento. A engenhosidade do professor se encontra nas estratégias que utiliza para descobrir, exatamente, as atividades que a criança admite como desafio e aceita fazer com sua ajuda.

		<p>escrever é puramente intuitivo; a criança utiliza a <u>escrita</u> de forma externa e imitativa, não tendo consciência de seu significado funcional como signos auxiliares. Ele denominou este estágio de pré-história da <u>escrita</u>. 10.p.10. Luria (1988) observou um segundo estágio onde a criança atribuía a mesma sentença aos mesmos rabiscos e viu, aí, a <u>escrita</u> como auxiliar da memória. No terceiro estágio, observou que certas crianças registraram as frases com rabiscos colocados nos cantos das páginas e, embora nenhum rabisco tivesse um significado próprio, sua posição e relação com os outros rabiscos já lhe conferiam a função de auxiliar da memória. 'Esta é a primeira forma de <u>escrita</u> no sentido próprio da palavra' (Luria, 1988, p.158). Luria (1988) identifica um quarto estágio característico do desenvolvimento da <u>escrita</u>: o da passagem do grafismo indiferenciado para um estágio de atividade gráfica diferenciada. [...] No quinto estágio proposto, a criança passa a usar o desenho como meio de lembrar alguma coisa. [...] O desenho torna-se, agora, a primeira <u>escrita</u> diferenciada. 12.p.10. No avançar da <u>escrita</u> pictográfica das crianças, Luria observou que os objetos podem ser representados por parte dele ou por seus contornos. Nesta etapa, a criança, já ultrapassou a fase de representar o objeto em sua totalidade e caminha no processo de aquisição das habilidades nas quais desenvolverá a <u>escrita</u> simbólica. Ferreiro (1989) procura compreender o desenvolvimento da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u> do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente constituído e não como uma aquisição de uma técnica de transcrição. Suas pesquisas buscavam investigar se havia modos estáveis e sucessivos de representação da <u>linguagem</u> antes que esta se estabelecesse de maneira ortográfica. 14.p.10. Sob esse ponto de vista, Ferreiro (1991) afirma que o desenvolvimento da <u>escrita</u> pode ser analisado em três etapas. A primeira seria da distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico. A criança distingue entre o <u>escrever</u> e o desenhar. Na segunda etapa, a criança começa a construir formas de diferenciação da <u>escrita</u>. Ela percebe que coisas diferentes têm <u>escritas</u> diferentes e passa, então, a lidar com critérios de diferenciação intrafigurais, que se expressam sobre o eixo quantitativo dos caracteres, ou seja, varia o repertório das letras que utiliza. Na terceira etapa, começa a fonetização da <u>escrita</u>. A atenção da criança volta-se para as propriedades sonoras do significante. [...] Porém, esta <u>escrita</u> não consegue resolver o conflito da <u>leitura</u> nas crianças. Elas '<u>escrevem</u>', mas o produto não é bom para a <u>leitura</u>, não é sociável. 15.p.11. Segundo Martincowski (1989) "a <u>linguagem escrita</u> é a transformação de um conteúdo em símbolo gráfico" (p.5) e é trabalhando com desenhos, brincadeiras e produzindo sinais que a criança vai desenvolvendo e adquirindo as noções do que seja o sistema da <u>escrita</u>. 16.p.11. Ao entrar na escola, a criança já tem competência lingüística – ela é falante nativa. A escola vai ajuda-la a melhorar seu desempenho oral e a adquirir a <u>língua escrita</u> de maneira ortográfica, pois a criança não desconhece, totalmente a <u>língua escrita</u>. 17.p.11. Sendo a <u>escrita</u> uma prática cultural, é necessário que a criança entenda a utilização e a função da <u>linguagem escrita</u>, o que representa e em que situações sociais é utilizada. Quando a criança</p>	
--	--	---	--

		<p>compreende a função da <u>escrita</u>, seus usos e valores, torna-se sujeito de sua <u>alfabetização</u>; ela será uma produtora da <u>escrita</u>. Como já dizia Vygotsky (1989), enfatiza-se muito no ensino a mecânica de <u>ler</u> o que está escrito e acaba-se obscurecendo a <u>linguagem escrita</u>. 19.p.11. Tendo como verdadeira a idéia de Vygotsky (1991), de que a aprendizagem na escola tem uma pré-história, essa imposição deixa de considerar o nível no qual a criança se encontra ao entrar na escola, como também não privilegia as formas de pensamento e as hipóteses da criança sobre a <u>língua escrita</u>. 20.p.11. Hara (1990) afirma que não basta aprender os símbolos, é preciso aprender o significado dos textos e expressar significados com a <u>escrita</u>. A <u>escrita</u> deve ser tomada como um objeto de estudo e o educando construirá seu conhecimento sobre esse objeto, investigando, buscando informações e elaborando as novas conquistas. A <u>escrita</u> expressa pensamento, representa um bem cultural e os alunos devem ser os sujeitos da aprendizagem e não simples receptores de conhecimento. 21.p.11. É neste sentido que Ferreiro (1986), ao falar sobre <u>alfabetização</u>, não se centra em qualquer das duas maiores correntes teóricas acerca da aprendizagem da <u>língua escrita</u>: as que se centram na metodologia e as que se centram nas aptidões tidas como necessárias para a <u>alfabetização</u>. Ela está a procura do sujeito – o sujeito cognoscente. 22.p.11. A <u>escrita</u> é vista pelos métodos convencionais de <u>alfabetização</u>, como um código de transcrição que converte unidades sonoras em unidades gráficas. Esses métodos têm dado pouca atenção ao verdadeiro sentido da <u>linguagem escrita</u>, que se constitui em “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança.”(Vygotsky, 1989,p.120). 23.p.11. Sendo a fala a principal forma de representação, é com base nela que todos os outros sistemas de signos são criados. A <u>escrita</u>, no entanto, difere da fala. A <u>linguagem</u> oral dirige-se a um interlocutor presente, enquanto a <u>linguagem escrita</u> é dirigida a uma pessoa imaginária, superando os limites do tempo e do espaço. É inegável, entretanto, que a <u>escrita</u> mantém relação com a <u>linguagem</u> oral, mas considera-la como uma redução da fala é ignorar a especificidade e diferenciação dos dois sistemas. 24.p.11. A escola constringe a criança a <u>escrever</u> apenas o que o seu conhecimento ortográfico possibilita. Desconsidera-se, assim, o caráter evolutivo que a <u>escrita</u> tem na criança, e ocorre, na opinião da autora (Dietzsch, 1989), uma supremacia da forma sobre o conteúdo e sobre o desejo de expressão e comunicação. 25.p.12. Considerar o conhecimento lingüístico trazido pela criança para dar-lhe acesso à <u>escrita</u> significa, antes de tudo, trabalhar com ela exatamente aquilo que ainda não domina.</p>		
(31) DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. 1994. A teoria de Emilia		<p>2.p.17. Um dos primeiros aspectos dessa teoria, que vem afetar principalmente o trabalho da <u>pré-escola</u>, é a visão da construção da <u>escrita</u> como um processo no qual estão envolvidos basicamente aspectos cognitivos: é pensando sobre o que a <u>escrita</u> representa e como ela se estrutura que a criança constrói esse sistema. 3.p.18. Dessa forma, todo trabalho da <u>pré-escola</u> está centrado na “prontidão” para a <u>alfabetização</u> (ênfase nos aspectos psicomotores, acreditando-se que é treinando as</p>		<p>1.p.17. É inegável a contribuição de Emilia Ferreiro e colaboradores para a discussão sobre a <u>alfabetização</u>. Suas pesquisas sobre a Psicogênese da <u>Língua Escrita</u> nos levam, inevitavelmente, a repensarmos nossa prática</p>

<p>Ferreiro: implicações pedagógicas e distorções no uso desse conhecimento . Criança – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.26. p.17-19.</p>		<p>mãos, os olhos e ouvidos que a criança aprende a <u>ler</u> e a <u>escrever</u>) precisa necessariamente ser repensado, desde a sua concepção. 4.p.18. Acredito que um outro aspecto estreitamente ligado à questão da prontidão é a crença de que é na escola que as crianças terão o primeiro contato com a <u>língua escrita</u>: se é assim, devemos 'prepara-la para esse encontro'. Entretanto, os estudos da sociolinguística, realizados pela pesquisa de Emilia Ferreiro e mesmo uma observação mais acurada mostram-nos que as crianças que vivem numa cultura letrada, como a nossa, tem o contato com a <u>língua escrita</u>, algumas mais cedo, outras mais tarde, em maior ou menor grau, independentemente da instituição escolar: são os cartazes de rua, jornais, revistas, livros, televisão, letreiros, lista de compras, cartas, bilhetes, etc. 5.p.18. É um mundo da <u>escrita</u> que nos rodeia e da qual precisamos em vários momentos, seja para nos comunicarmos à distância, para nos informarmos, para nos orientarmos, como auxílio à memória, etc. 6.p.18. É importante que a escola desfaça este conceito de <u>escrita</u> enquanto objeto escolar e, sem descomprometer do papel que lhe foi socialmente conferido de ser o agente formal na tarefa de <u>alfabetizar</u>, reconheça todas as fontes sociais de <u>alfabetização</u>, e traga esse mundo da <u>escrita</u> para a sala de aula, utilizando-a enquanto objeto sociocultural que é. [...] Isto significa trazer a <u>leitura</u> e <u>escrita</u> para a escola em situações em que elas se tornam realmente necessárias: seja para registrar ou tomar conhecimento de algum fato ou estória, seja para mandar ou receber um bilhete ou carta e muitas outras situações que surgem no dia-a-dia escolar (ou pode-se fazer surgir). 14.p.19. Somente compreendendo a apropriação desse sistema de <u>leitura</u> e <u>escrita</u> em sua globalidade é que o estaremos tratando enquanto prática social e cultural que é.</p>	<p>pedagógica. 7.p.18. Em primeiro lugar, é fundamental que ele [o professor] modifique o seu foco de preocupações sobre 'o que, quando e como ensinar' para a reflexão sobre 'o que fazer para que a criança aprenda de modo a se apropriar verdadeiramente do nosso sistema de <u>leitura</u> e <u>escrita</u> (e não apenas reproduzi-lo). 8.p.18. Baseando-se em seus próprios conceitos, a criança vai, inevitavelmente, apresentar 'erros' no seu processo de construção da <u>língua escrita</u>. É necessário que o professor compreenda que esses 'erros' são lógicos do ponto de vista da criança, portanto são o ponto de partida (em constante mutação), em torno do qual ele lançará desafios para que ela continue evoluindo no seu processo. Dessa maneira, o professor redimensionará o seu papel, assumindo a mediação na relação entre o aluno e esse objeto de conhecimento (a <u>escrita</u>). É preciso que ele se preocupe, inicialmente, em conhecer bem os dois pólos de sua mediação: - o aluno em suas dimensões social e psicológica; - a <u>língua escrita</u> do ponto de vista sociolinguístico, psicolinguístico e linguístico. 9.p.18. A partir daí, refletindo e reformulando sua prática, o professor poderá planejar intervenções que favoreçam a ação do aluno sobre a <u>escrita</u> - criar um ambiente <u>alfabetizador</u>, trazendo para a sala de aula, como foi colocado anteriormente, a <u>escrita</u> em situações funcionais. O professor poderá utilizar uma diversidade de portadores de textos e possibilitar que as crianças tenham experiências ativas com a</p>
---	--	--	--

				<p><u>língua escrita</u>, produzindo e interpretando textos (de acordo com as suas concepções de <u>escrita</u>), participando de atos de <u>leitura</u> (pelo professor, pelos colegas) etc. 10.p.18. Lançar desafios que propiciem à criança confrontar suas concepções sobre esse objeto de conhecimento. Nesse sentido, o papel do professor é de fundamental importância, já que ele conhece a <u>escrita</u> convencional e, ao mesmo tempo, conhece as etapas evolutivas do processo de construção da <u>escrita</u>. Assim, identificando as possibilidades da criança, ele pode criar situações que vão confirmar ou colocar em cheque as hipóteses de seus alunos. 11. p.19. Além disso, é necessário enfatizar que o professor não é o único informante dentro da sala de aula: se é dada às crianças a oportunidade de trocarem e confrontarem suas hipóteses, esse pode ser um espaço coletivo rico em contribuições para a construção do processo individual de cada aluno. Nesse sentido, a heterogeneidade da turma é fundamental. 12.p.19. Utilização dos conhecimentos trazidos pela pesquisa de Emilia Ferreiro (baseados numa concepção construtivista de como se aprende) em uma prática marcada por uma visão empirista de aprendizagem. (essa é uma das distorções no uso do (des) conhecimento sobre a Psicogênese da <u>Língua Escrita</u>). [...]. Nesse sentido, o modelo de prontidão que leva em consideração aspectos perceptivo-motores, para atestar se uma criança é apta ou não para ser <u>alfabetizada</u>, é trocado por um</p>
--	--	--	--	--

			<p>modelo de 'prontidão conceptual' em relação à <u>língua escrita</u>. Assim, criam-se novos tipos de testes baseados em novos padrões (os níveis conceptuais detectados na pesquisa de Emilia Ferreiro), categorizando as crianças como 'pré-silábicas', 'silábicas', 'alfabéticas', etc. a partir daí, busca-se a formação de turmas homogêneas (de acordo com o nível que as crianças se encontram) e planeja-se um trabalho dirigido para que elas passem de um nível a outro, tratando o dinâmico processo de construção da <u>língua escrita</u> como algo inteiramente linear, encarado mais uma vez como domínio da técnica de codificar e decodificar. 13.p.19. Esse trabalho deve levar em consideração também o estudo da própria <u>língua</u>: as relações entre os sistemas fonológico e ortográfico, a estrutura da <u>língua escrita</u>, as diferenças entre <u>língua oral</u> e <u>escrita</u>, etc (aspectos lingüísticos).</p>
<p>(32) FARIA, Vitória Líbia Barreto de. 1994. Seguindo alguns caminhos apontados pelas crianças. Criança – revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.27. p.17-19.</p>	<p>10.p.19. Hoje não é mais possível ignorar a existência de duas <u>linguagens</u> diferenciadas que convivem, em geral, contraditoriamente, no cotidiano da escola pública: uma <u>linguagem</u> popular, 'vulgar'(do aluno) e uma <u>linguagem</u> padrão 'culto'(do professor). O mais difícil é a escola tomar consciência de que a primeira não é inferior à segunda e de que o aluno, sem abandonar a <u>linguagem</u> de sua classe, deverá dominar também</p>	<p>1.p.17. Sem que ninguém lhes ensine, as crianças descobrem, na prática, que a <u>escrita</u> tem que ser sempre permeada pelo sentido, pelo desejo e que pressupõe sempre um interlocutor. [o <i>interesse pelo processo de construção de leitura e escrita</i> leva a autora a realizar uma pesquisa no primeiro ano de escolaridade das crianças, tendo como fonte principal o caderno das crianças da 1ª. série.] 2.p.17. Constatei, na maioria das escolas pesquisadas, que o aprendizado inicial da <u>língua</u> confunde-se com a memorização de símbolos e a codificação e decodificação de sinais gráficos, ensinados de forma descontextualizada, conduzindo a uma <u>escrita</u> padronizada, cujo modelo único são as cartilhas que vão sendo reproduzidas gradualmente nos cadernos, sob o direcionamento da professora. 3.p.17. Pelo fato de ter iniciado a coleta de dados no período de férias escolares (final do ano), pude constatar que as mesmas crianças que diziam não gostar de <u>escrever</u> durante o ano letivo utilizavam-se das páginas que sobravam em seus cadernos para expressar-se de forma significativa para elas. 4.p.17. As formas de transgressão usadas pelas crianças, por um lado, apontam para modos mais significativos do uso da <u>escrita</u> dentro da escola e, por outro, dizem-nos das concepções de aprendizagem da <u>língua</u> que se encontram subjacentes às práticas</p>	<p>9.p.19. Pensando no uso da <u>escrita</u> dentro da escola, o que podemos constatar é que a criança <u>escreve</u> para o professor corrigir. E quem é esse professor que corrige? O que ele representa para a criança? A sociolingüística trouxe contribuições valiosas nesse sentido, ao constatar a estreita ligação existente entre <u>linguagem</u> e classe social. A grande questão é que aquele que corrige, na grande maioria das vezes, representa um poder de classe. Ele fala um dialeto estranho à vida da criança, estranho às experiências que ela tem de uso da <u>língua</u>. 12.p.19. Outra questão fundamental a ser pensada é que elementos a escola</p>

	<p>a outra. A criança só chegará ao domínio da <u>língua</u> padrão se tiver oportunidades de expressar-se também através da <u>linguagem</u> popular.</p>	<p>escolares. 5.p.18. Brincando de <u>escrever</u>, as crianças descobrem a função da <u>escrita</u> decidindo a respeito de algumas questões inerentes à produção de um texto, que não são considerados na escola: o que <u>escrever</u>? Para que <u>escrever</u>? Para quem <u>escrever</u>? 6.p.18. Aqui se torna fundamental nos reportarmos à função da. Na realidade, a escrita existe nas sociedades letradas, com a finalidade de comunicar, registrar, informar, recordar, expressar sentimentos, perenizar idéias, enfim, para dizer alguma coisa para alguém ou para nós mesmos. 7.p.18. Outro aspecto a considerar é que a <u>escrita</u> deve ser vista como forma de interação social; relacionamo-nos com os outros através da <u>escrita</u>. Ela é, portanto, um instrumento carregado de afetividade. 8.p.18. Na realidade, desde os primeiros contatos com a <u>escrita</u>, o aprendiz é ensinado de forma mecânica e destituída de sentido. Na sua passagem pela escola, a criança aprende que <u>escrever</u> é reproduzir sinais gráficos (letras, sílabas, palavras, frases e textos). [...]. Na verdade, dessa forma, a escola inverte o processo, tomando a forma pelo conteúdo, não percebendo, assim, a <u>escrita</u> como mais uma forma de representação que, a partir de um determinado momento da vida da criança, vem conviver com as demais maneiras de ela expressar-se no mundo. 11.p.19. Quando a escola estabelece um único interlocutor para os <u>escritos</u> da criança, e sendo este o censor daquilo que ela escreve, dá-se a inibição do ato de <u>escrever</u> enquanto um ato criativo. [...] A <u>escrita</u> vai deixando de ser algo prazeroso, para se tornar obrigação escolar, vazia de significado real. 13.p.19. O aprendizado da boa <u>escrita</u> passa, obrigatoriamente, pelo aprendizado da boa <u>leitura</u>. A <u>linguagem escrita</u> tem suas características peculiares que são muito diferentes da <u>linguagem oral</u>. Não basta falar bem para conseguir <u>escrever</u> bem.</p>	<p>tem fornecido para que a criança <u>escreva</u> (e aqui refiro-me especificamente à questão da <u>leitura</u>)? [...] No caso da <u>leitura</u>, que experiências temos proporcionado às crianças da <u>pré-escola</u> e das primeiras séries além das lições da cartilha? Que informações temos dado a elas a respeito do ato de <u>ler</u>? Que modelos de textos temos lhes oferecido? 14.P.19. Retomando e ampliando as questões apontadas pelas crianças a que me referi no início deste artigo, no que diz respeito ao 'o que' e ao 'para que' <u>escrever</u>, vejo como fundamental a utilização da <u>escrita</u> em situações reais do dia-a-dia e a criação de ocasiões em contextos de uso, tais como: cartas, bilhetes, histórias, poesias, adivinhações, jornais, murais, relatórios, convites, planejamentos, avaliações, regras de jogos, receitas, músicas, relatos de passeios, de experiências, de sonhos, listas diversas, recados, etc. 15.p.19. Retomando também a importância dos modelos, devemos pensar na necessidade de o professor <u>ler</u> diariamente para as crianças, desde a <u>pré-escola</u>, propiciando a elas um contato sistemático com diferentes tipos de textos: livros diversos (de histórias, receitas, contos, lendas, arte, pesquisas, poesias, biografias, mitologia, astronomia, geografia, etc.), jornal, revista, histórias em quadrinhos, propagandas diversas, regras de jogos, letras de músicas, etc. 16.p.19. Assim, a <u>leitura</u> e a <u>escrita</u> tornam-se elementos responsáveis e indispensáveis na integração de todas as áreas do conhecimento. 14.p.19 [...] É através da intimidade com bons</p>
--	--	--	--

				textos que as crianças, aos poucos, vão percebendo como se constrói o texto <u>escrito</u> .
(33) WEISZ, Telma. 1995. Alfabetizar na pré-escola. Criança – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.29. p.24-28.		1.p.24. Algumas idéias sobre as questões relacionadas à aprendizagem da <u>escrita</u> eram correntes há vinte anos. Essas idéias tenderam a desaparecer do discurso pedagógico, mas não desapareceram, na verdade, da sala de aula. Uma dessas idéias é que a criança não sabe nada sobre a <u>escrita</u> antes de ser formalmente ensinada. 2.p.24. Outra idéia corrente há vinte anos atrás é que a criança ou aprende o que o professor ensina, ou não aprende nada; que a <u>alfabetização</u> é uma aprendizagem de natureza perceptual e motora; que o papel de cada letra na <u>escrita</u> é facilmente demonstrável, daí que a parte difícil da <u>alfabetização</u> seria, portanto, a memorização da correspondência entre as letras e as emissões sonoras. 3.p.24. O que sabemos hoje sobre o processo através do qual se chega a poder ler e <u>escrever</u> de forma convencional, e que é consenso entre os que investigam questões relativas à aquisição da <u>escrita</u> , é que esta é um objeto sócio-cultural do conhecimento. Isto é, a <u>escrita</u> está presente e é usada pelas pessoas no mundo onde a criança vive. 4.p.24. Assumindo a <u>alfabetização</u> como uma aquisição de natureza conceitual, torna-se possível reconhecer que algumas das conceitualizações errôneas que as crianças constroem sobre a natureza e o funcionamento do sistema de <u>escrita</u> são necessárias para que ela aprenda, mas são insuficientes para que ela dê conta do objeto que tenta compreender. 5.p.25. O conhecimento acumulado sobre a aquisição da <u>linguagem escrita</u> ultrapassou, há tempos, os limites de uma visão simplista de aquisição de um sistema de <u>escrita</u> , de aprendizado do be-a-bá. Essa aquisição é hoje pensada como maior e mais complexa, como um processo através do qual nós nos tornamos capazes de <u>ler</u> produtivamente e de redigir diferentes tipos de textos, dominando a <u>linguagem</u> que se usa para <u>escrever</u> . 6.p.25. Já sabemos que não basta ser capaz de decodificar uma página <u>escrita</u> ou mesmo ser capaz de <u>escrever</u> com ortografia adequada em situação de ditado, para poder compreender e utilizar o que se <u>lê</u> ou para conseguir produzir um texto. Para isso é preciso conhecimento do tipo de <u>linguagem</u> que se usa pra <u>escrever</u> e das características dos diferentes gêneros. 7.p.25. Como se chega a essa ação <u>alfabetizadora</u> , tão maior do que a que já nos derrotava há vinte anos atrás? O que se pensa hoje a respeito é que a experiência com textos de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do que temos chamado <u>letramento</u> . 8.p.27. O termo ambiente <u>alfabetizador</u> tem sido confundido freqüentemente com a imagem de uma sala de aula de paredes cobertas de coisas <u>escritas</u> . Porém, na verdade, o ambiente <u>alfabetizador</u> é uma ecologia <u>alfabetizadora</u> , não é apenas um espaço físico. É um conjunto de eventos de <u>letramento</u> dos quais uma criança tem a oportunidade de participar. Chamamos de eventos de <u>letramento</u> , situações sociais mediadas pelas <u>escrita</u> , onde um ou mais usuários desta funcionam (ainda que nem sempre intencionalmente) como informantes dos que ainda não podem usar a <u>escrita</u> sozinhos. 12.p.28. A <u>escrita</u> é um objeto sócio-cultural do conhecimento que está presente no mundo onde as crianças vivem. A	10.p.28. Temos atualmente elementos de sobra para discutir sobre a necessidade de haver maior responsabilidade das instituições de <u>educação infantil</u> com relação à aprendizagem da <u>língua escrita</u> . Pensamos, no entanto, que a origem das atuais divergências pode estar nas diferentes concepções de aquisição da <u>escrita</u> . 11.p.28. A idéia de que a criança não sabe nada sobre <u>escrita</u> , antes de ser formalmente ensinada, leva à conclusão inevitável de que, para que ela se aproxime da <u>escrita</u> , adquirindo-a na escola de <u>educação infantil</u> , ela precisaria de uma situação de ensino formal. O que se imagina implicaria numa escola onde as crianças são passivas, e onde o ensino acontece através de repetição e memorização.	9.p.27. Quando anota-se ou verifica-se a agenda de compromissos, usam-se instruções <u>escritas</u> para jogar ou um manual para fazer funcionar um aparelho, dita-se uma receita para alguém ou usa-se uma, passo a passo, para cozinhar, <u>lê-se</u> o jornal e comentam-se as notícias, <u>lêem-se</u> histórias e fazem-se comentários sobre elas. É a participação da criança nesses eventos de <u>letramento</u> que determinam que um ambiente seja <u>alfabetizador</u> .

		criança, portanto, deve pensar, refletir e ter idéias sobre a <u>escrita</u> antes de ela ser formalmente ensinada. 13.p.28. A aprendizagem da <u>escrita</u> acontece porque o aprendiz tenta compreender para que serve e como funciona este instrumento poderoso em nossa sociedade. as crianças constroem idéias insuficientes sobre a <u>escrita</u> , necessárias mas insuficientes; é preciso pôr em uso essas idéias.		
(34) TEIXEIRA, Kátia Trovato. s/d. A produção de textos por crianças de cinco anos. Criança – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC. N.30. p.6-11	3.p.6. A criança passa a ter conhecimento sobre a <u>linguagem</u> que se escreve antes de conquistar a <u>escrita</u> da <u>linguagem</u> ... por isso dizemos que as crianças tornam-se “leitoras” e “escritoras” quando ainda não dominam o <u>código alfabético</u> , uma vez que são capazes de antecipar a forma como se apresenta ou deve ser produzido um texto.	1.p.6. Muitos profissionais de <u>educação infantil</u> já ouviram, em algum momento, que a <u>escrita</u> é um objeto sócio-cultural de conhecimento e, sendo assim, está presente nas mais diversas situações cotidianas que circundam a vida da criança. Já devem ter ouvido também que, por ser tão presente, a <u>escrita</u> logo torna-se alvo de sua atenção e, por isso desde muito cedo a criança passa a refletir e a formular hipóteses sobre esse objeto antes mesmo de lhe ser formalmente apresentado.	4.p.6. Portanto, deve-se priorizar na <u>educação infantil</u> o trabalho com a oralidade pra se ensinar a <u>linguagem</u> que se usa para <u>escrever</u> .	2.p.6. Em minha classe, por exemplo, tenho o hábito de <u>escrever</u> ou <u>ler</u> na presença das crianças os bilhetes que serão enviados aos pais; <u>escrever</u> os convites que precisamos mandar ou <u>ler</u> os que recebemos; <u>ler</u> as regras dos jogos que não conhecemos; fazer anotações de fatos, informações, dados ou comentários importantes que não podemos esquecer etc. Essa participação das crianças em situações reais de <u>leitura</u> e <u>escrita</u> se constitui numa experiência fundamental de <u>letramento</u> . 5.p.6. Autorizar as crianças a produzirem seus próprios textos (produção de textos orais com destino <u>escrito</u>), situação em que o professor assume a função de escriba, e não só trabalhar com a <u>escrita</u> de próprio punho (apesar da importância dessa como meio de verificação e oportunidade de reformulação de hipóteses conceituais referentes à <u>escrita</u>). [relata a experiência com os diferentes tipos de textos com crianças em processo da aquisição da língua escrita] .6.p.11. Espero que tenha ficado claro, através dessa descrição do processo de revisão pelo qual passaram os meus alunos, o quanto as crianças refletem sobre aspectos característicos da <u>linguagem escrita</u> antes mesmo de estarem <u>alfabetizadas</u> , a influência que o acesso aos mais variados tipos de textos exerce sobre esse

				conhecimento letrado, e a importância da atuação do professor no processo de sistematização do mesmo.
(35) BERNARDES, Lucila & WAJSKOP, Lucia. 1998. Trabalhando a diversidade textual no pré. Criança – Revista do professor de educação infantil . Brasília: MEC. N.31. p.27-31.		[relata a experiência realizada em uma turma de educação infantil, são 22 crianças de seis anos de idade...] 2.p.27. O intuito com esta proposta [hora da história] era que as crianças pudessem refletir sobre as características dos textos abordados. Nossos objetivos com esta sequência de atividades foram: - que as crianças, através do manuseio dos portadores, pudessem fazer uma <u>leitura</u> , não somente do <u>código alfabético</u> mas também de todos os indícios existentes, tais como: tipo de impressão, ilustrações, letras, diagramação, etc, ..., identificando cada texto; - percebessem que esses textos têm diferentes fins, e que, portanto, a <u>escrita</u> serve para várias coisas; - que além da autoria pudessem ter a possibilidade de comunicar suas produções <u>escritas</u> para alguém, além do professor. 3.p.27. O primeiro passo foi um aquecimento, perguntando-se às crianças para que serve <u>ler</u> e <u>escrever</u> . [...] As respostas como sempre foram surpreendentes, as crianças mostraram um conhecimento vasto e já estavam bastante familiarizadas com várias das funções da <u>escrita</u> [...].	1.p.27. Porém, em todas as séries da <u>educação infantil</u> da escola, uma atividade é diariamente garantida, que é a hora da história.	
(36) LIMA, Eliane de Araújo. 1999. A educação na visão do letramento. Criança – Revista do professor de educação infantil . Brasília: MEC. N.33. p.30-33.		[relata a experiência de um município com uma proposta de <u>letramento</u> para turmas de educação infantil] 1.p.30. [...] tomou-se uma posição em relação ao ato educativo, partindo-se da premissa de que a educação do município teria que ser transformadora e garantir a qualidade de vida dos cidadãos. Neste cenário, surge o programa <u>Letramento</u> na Visão Sócio-histórica, em que há a concepção de que os participantes da ação educativa são seres humanos históricos e reais. 2.p.32. Como este procedimento metodológico se torna na prática um 'processo de <u>letramento</u> ', aplicado em projeto com o tema Trabalho, desenvolvido com as educadoras de <u>Educação Infantil</u> , é o que veremos, de acordo com as seguintes fases: 1. [...] como levar a temática de forma clara e objetiva, a fim de favorecer a ação pedagógica junto às crianças? 2. [...] Deve-se garantir que cada resposta das crianças gere uma nova pergunta, estabelecendo-se assim um diálogo e garantindo a polifonia, aspecto importante na visão sócio-histórica. 3. Elaboração das perguntas: como é formada a sua família? Grande ou pequena? Seu pai trabalha? E sua mãe? Em que? [...] 4. É o desfecho de todo o processo de <u>letramento</u> . Nessa fase é elaborado o 'texto final' pela criança junto à educadora, a qual terá o papel de escreva se necessário. [...].		3.p.32. Mais do que nunca, a proposta pedagógica se torna indispensável para o enfrentamento dos desafios do terceiro milênio, pois tornará possíveis as transformações político-sociais e a criação das condições para o exercício da cidadania e da construção do bem-estar da população, com fundamento nos princípios democráticos de justiça e de solidariedade.

**APÊNDICE C – QUADRO DAS CATEGORIAS E
RESPECTIVAS SUBCATEGORIAS – UNIDADES DE
REGISTRO LOCALIZADAS NO CORPUS ANALISADO**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ARTIGOS
I – Definição de linguagem	I.1- Expressão (indivíduos, gráfica) I.2- Comunicação e estabelecadora de relações I.3- Estruturante I.4- Fala I.5- Não é transcrição da fala I.6- Interações I.7- Diversa I.8- Representação do mundo I.9- Transformadora dos sujeitos I.10- Compreensão I.11- Abstrata I.12- Representativa	I.1- 05, <u>07</u> , <u>10</u> , <u>14</u> , 15, <u>24</u> , <u>28</u> , <u>29</u> , <u>30</u> , <u>32</u> , <u>33</u> I.2- 05, 06, <u>07</u> , <u>10</u> , 12, 13, 15, <u>23</u> I.3- 05, <u>10</u> I.4- 05, 11, 20 I.5- <u>23</u> I.6- 05, <u>07</u> , <u>08</u> , 15, <u>29</u> I.7- 05, 06, <u>07</u> , 14, <u>32</u> I.8- <u>07</u> , 14, <u>29</u> I.9- 15 I.10- 14 I.11- 14, <u>29</u> I.12- 14, <u>29</u>
II – Definição de escrita	II.1- Representação II.2- Objeto sócio-cultural do conhecimento II.3- Instrumento de poder II.4- Compreensão II.5- Expressão (idéias, sentimentos, ato criativo, interação, gráfica) II.6- Depende e está diretamente relacionada com a fala II.7- Processo diferente da fala II.8- Processo II.9- Processo de aquisição da leitura e da escrita II.10- Mais do que decifrar sons e reconhecer letras (supera a decodificação) II.11- Letramento	II.1- 03, 13, 17, 18, 19, <u>22</u> , <u>23</u> , <u>24</u> , <u>31</u> II.2 – <u>23</u> , <u>28</u> , <u>30</u> , <u>31</u> , <u>33</u> , <u>34</u> II.3 – 17, 19, 20, <u>28</u> , <u>33</u> II.4- 16, 17, 18, 19, 21, <u>28</u> , <u>29</u> , <u>30</u> II.5- 12, 13, <u>28</u> , <u>30</u> , <u>32</u> II.6- 03, 05, 08, 11, 14, 19, 20, 22, <u>27</u> , <u>28</u> II.7- 14, 15, <u>23</u> , <u>30</u> , <u>32</u> II.8- 19, 20, 21, <u>26</u> , <u>30</u> , <u>31</u> II.9- 01, <u>04</u> , 12, 13, 15, 17, <u>35</u> II.10- 22, <u>28</u> , <u>30</u> , 31, <u>32</u> , <u>33</u> , <u>35</u> , <u>36</u> II.11- 17, <u>33</u> , <u>35</u> , <u>36</u>
III – Perspectivas pedagógicas	III.1- Necessidade de um ambiente alfabetizador III.2- Estimular a leitura III.3- Considerar o que a criança já conhece III.4- Vivenciar situações reais de leitura e escrita III.5- Utilizar diferentes tipos de textos III.6- O professor deve ser leitor para as crianças III.7- Exige uma proposta coerente do professor III.8- Participação em eventos de	III.1- 03, <u>04</u> , <u>07</u> , 11, 16, 17, 20, 21, 22, <u>23</u> , <u>27</u> , <u>28</u> , <u>31</u> , <u>32</u> , <u>33</u> , <u>34</u> III.2- 1, <u>04</u> , 15, 16, 18, 20, 21, <u>22</u> , <u>23</u> , <u>27</u> , <u>28</u> , <u>31</u> , <u>32</u> , <u>34</u> , <u>35</u> III.3- 14, 16, 17, 18, 20, 21, <u>25</u> , <u>27</u> , <u>28</u> , <u>30</u> , <u>34</u> III.4- <u>04</u> , <u>07</u> , 12, 13, 16, 17, 20, <u>22</u> , <u>23</u> , <u>27</u> , <u>28</u> , <u>31</u> III.5- 16, 17, 21, <u>28</u> , <u>32</u> , <u>34</u> III.6- <u>04</u> , <u>07</u> , <u>08</u> , 22, <u>23</u> , <u>32</u> III.7- 7, <u>24</u> , <u>28</u> , <u>30</u> , <u>31</u> , <u>34</u> III.8- <u>32</u> , <u>33</u> , <u>34</u> , <u>35</u> , <u>36</u>

	<p>letramento</p> <p>III.9- A literatura é contribuidora no processo de alfabetização</p> <p>III.10- A dimensão sonora das palavras é importante</p> <p>III.11- A repetição de sílabas é desmotivadora</p> <p>III.12- Frases curtas e repetição de sílabas facilitam o processo de domínio da linguagem</p> <p>III.13- O período preparatório é inadequado para o desenvolvimento das crianças (repetição de sílabas, treino percepto-motor, memorização)</p> <p>III.14- É preciso respeitar a linguagem da criança que difere do adulto</p>	<p>III.9- 2,04,07,08,12,16,22,<u>25</u>,<u>35</u></p> <p>III.10- 11,19,22</p> <p>III.11- 01,<u>28</u>,<u>29</u></p> <p>III.12- 01,02</p> <p>III.13- 11,16,18,<u>25</u>,<u>26</u>,<u>30</u>,<u>31</u>,<u>32</u></p> <p>III.14- 06,18,19,<u>32</u></p>
--	--	--

**APENDICE D – RELAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS SOBRE
LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

RELAÇÃO DOS ARTIGOS SOBRE LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO ENTRE 1983-2001⁷²

LINGUAGEM – EXPRESSÃO⁷³

*música

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para crianças de pré-escola. **Idéias**, São Paulo, n.10, p.54-64, 1992.

BRITO, Teça Alencar. Jogos de improvisação musical. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.31, p.36-38, 1999.

*dança/ movimento/ fantasia

RENGEL, Lenira & MOMMENSOHN, Maria. O corpo e o movimento: dança educativa. **Idéias**, São Paulo, n.10, p.99-109, 1992.

ANDRADE, Eugênia Thereza de. Corpo e fantasia no processo de conhecimento. **Idéias**, n.10, p.110-121, 1992.

ZURAWSKI, Maria Paula. O corpo e o movimento da criança de 0 a 6 anos. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.31, p.19-23, 1998.

*linguagem/ expressão: desenho

SILVA, Silvia Maria Cintra da. O professor de educação infantil e o desenho da criança. **Idéias**, Vol.10, p.67-75, 1999.

DWORECKI, Sílvio. Criança: evitando a perda de sua capacidade de figurar. **Idéias**, n.10, p.67-71, 1992.

GALVÃO, Izabel. O desenho na pré-escola: o olhar e as expectativas do professor. **Idéias**, n.14, p.41-45, 1992.

MAMEDE, Márcia M. Conversando sobre o grafismo infantil. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.26, p.22-25, 1994.

IAVELBERG, Rosa. O ensino da arte na pré-escola: o desenho como construção. **Idéias**, n.7, p.107-109, 1992.

*Linguagem/ expressão: artes

SANTORO, Letícia Braga. Arte/educação: uma luta por um ensino menos mecanizado. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.18, p.11-13, 1988.

MALASPINA, Ana Elizabeth Saraiva. Conversando um pouco sobre artes plásticas. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.20, p.35-36, 1989.

LIMA, Elvira Cristina de Azevedo. A importância da atividade artística na construção da representação da criança. **Idéias**, n.7, p.77-84, 1992.

DOZOL, Marlene de Souza. Brincando com arte. **Perspectiva**, Florianópolis, n.22, p.157-167, 1994.

BARATA, Denise. Caminhando com arte na pré-escola. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.28, p.8-11, 1995.

⁷² A seleção dos artigos foi realizada a partir do banco de dados do NEE0a6 e dos dados obtidos para este estudo com o levantamento da Revista Criança.

⁷³ A bibliografia indicou a classificação da temática linguagens em diferentes perspectivas, dessa forma, foi possível agrupá-los.

SOUZA & BOOK. Posições, suposições e sobreposições – um conceito e uma experiência para uma visão com arte. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.31, p.39-43, 1998.

ALMADA, Deborah. Arte: esta brincadeira é coisa séria. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.32, p.10-13, 1999.

DEHEINZELIN, Monique. Como as crianças pintam? **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.35, p.22-25, 2001.

LINGUAGEM – MATEMÁTICA

WIGGERS, Verena. Considerações sobre os aspectos da iniciação matemática. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 14, p.157-178, 1997.

MACIEL, Rosa & BENEDETI, Maria Lúcia. Uma perspectiva para o ensino da matemática na pré-escola. **Idéias**, n.14, p.33-39, 1992.

RUIZ, Edvirges Rodrigues Liberado. Brincando e aprendendo matemática. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.23, p.10, 1992.

MACIEL, Rosa Maria & BENEDETTI, Maria Luiza do Carmo. Uma perspectiva para o ensino da matemática na pré-escola. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.27, p.20-22, 1994.

LINGUAGEM – LITERATURA

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 79-83, fev. 1985.

FARIA, Yara Prado Maia de. Vamos recitar? **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.17, p.15-16, 1988.

SANTORO, Letícia Braga. Ilustrações e imagens... devaneio de crianças e adultos. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.20, p.30-32, 1989.

CARVALHO, Lúcia Izeconde. Literatura infantil e pré-escola: caminhos possíveis. **Idéias**, n.7, p. 107-109, 1992.

LINGUAGEM – COMUNICAÇÃO

SOUZA, Solange Jobim e. Conquistando o mundo da fala. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.20, p.17-19, 1989.

KRAMER, Sônia. A escola e a linguagem da criança. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.20, p.20-21, 1989.

SCARPA, Ester Mirian. O jogo, a construção e o erro : considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar. **Idéias**, n. 10, p. 54-64, 1992.

THIESEN, Maria Lúcia. Falar é preciso. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC, n.25, p.4-5, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC, n.26, p.3-5, 1994.

GASTALDI, Maria Virginia & PANUTTI, Daniela. Trabalhando linguagem oral com crianças de três anos. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.31, p.32-35, 1998.

LINGUAGEM ESCRITA

GÓES, Maria Cecília R. de. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não-alfabetizadas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 3-14, maio, 1984.

ABRAMOVAY, Miriam, KRAMER, Sônia. Alfabetização na pré-escola : exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 103-108, jan. 1985.

ABRAMOVAY, Miriam & KRAMER, Sônia. O rei está nu – um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos do Cedes**, São Paulo,, p. 27-38, 1985.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo. Considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 55, p. 50-62, nov. 1985.

CADINHA, Márcia Fonseca A.H. & TEIXEIRA, Regina Fátima. A criança e a escrita: algumas questões. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.16, p.13-14, 1986.

LEMONS, Cláudia T. G. de Lemos. Teorias da diferença e teorias do déficit : os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização. **Educação & Sociedade**, n. 20, p. 75-89, abr. 1985.

MALUF, Maria Regina. Alfabetização na pré-escola : conceitos e preconceitos. **Educação & Sociedade**, n. 26, p.132-144, 1987.

CERISARA, Ana Beatriz. O óbvio oculto: dilemas de uma mãe pedagoga. **Cadernos do CED**, v. 5, n. 12, p. 238-251, jul./dez. 1988.

WEISZ, Telma. Revendo a função pedagógica da pré-escola. **Idéias**, n. 2, p. 33-36, 1988.

TEIXEIRA, Regina Fátima. Brincando com as palavras, descobrindo a escrita. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.17, p.13-14, 1988.

SOUZA, Solange Jobim e. Alfabetização: iniciando uma conversa com os professores. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.20, p.22-24, 1989a.

SOUZA, Solange Jobim e. Alfabetização: refletindo sobre a prática. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.20, p. 25-26, 1989b.

DEHEINZELIN, Monique. A condição humana ou leitores e escritores na pré-escola. **Idéias**, n. 7, p. 85-92, 1992.

REGO, Tereza Cristina. A capacitação do professor e a questão da língua escrita. **Idéias**, n. 14, p. 43-50, 1992.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Pré-escola : uma contribuição possível? **Perspectiva**, v. 10, n. 17, p. 25-35, jan./jul. 1992

BEAL, Ana Rosa de Oliveira. A evolução da auto-expressão da criança. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.23, p.4-5, 1992.

WEISZ, Telma. Revendo a função pedagógica da pré-escola. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC, n.24, p.10-12, 1993

FOUCAMBERT, Jean. Para uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 84, p. 43-49, fev. 1993.

DEHEINZELIN, Monique. O discurso do anti-método. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC, n.25, p.6-10, 1993

NEVES, Marisa Brito da Justa & ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de & TUNES, Elizabeth. A escrita vista como um processo evolutivo. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília, n.26, p.9-12, 1994.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. A teoria de Emilia Ferreiro: implicações pedagógicas e distorções no uso desse conhecimento. **Criança** – Revista do professor de educação infantil. Brasília: MEC, n.26, p.17-19, 1994.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Seguindo alguns caminhos apontados pelas crianças. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.27, p.17-19, 1994.

WEISZ, Telma. Alfabetizar na pré-escola. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.29, p.24-28, 1995

TEIXEIRA, Kátia Trovato. A produção de textos por crianças de cinco anos. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.30, p.6-11, s/d.

BERNARDES, Lucila & WAJSKOP, Lucia. Trabalhando a diversidade textual no pré. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.31, p.27-31, 1998.

LIMA, Eliane de Araújo. A educação na visão do letramento. **Criança** – Revista do professor de educação infantil, Brasília: MEC, n.33, p.30-33, 1999.

**APÊNDICE E - RELAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A
TEMÁTICA LINGUAGEM ESCRITA E EDUCAÇÃO INFANTIL
POR ANO (1983-2001)**

TESES E DISSERTAÇÕES (1983-2001)⁶⁸

ANO DE 1983

SILVA, Walburga Arnes da. 1983. *Cala-boca não morreu...* Campinas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

Palavras-Chave: pré-escolas, arte, educação-finalidades e objetivos, Ijuí-RS.

Consiste numa reflexão sobre a linguagem na pré-escola, tendo como ponto de partida a experiência da Escolinha de Arte da FIDENE-Ijuí, RS, entre 1973/76. Situa as vertentes da Escolinha: a educação crítica (FIDENE) e a educação criadora (Escolinha de Arte do Brasil-RJ). Ressalta a expressão infantil através da arte como maneira específica de relacionar-se com o mundo, na qual se constituem ao mesmo tempo a obra, o modo de produzir e o próprio sujeito. Descreve a estrutura e o funcionamento da Escolinha, analisando os recursos materiais empregados de maneira geral nas pré-escolas: o tempo e o espaço escolares apontam mecanismos de controle do corpo e da linguagem. Aborda a relação entre pré-escola e alfabetização. Analisa os exercícios preparatórios e detecta neles formas de adestramento da criança, de submissão à ordem, demonstrando seu sistemático trabalho contra a expressão da criança. Relata e analisa a ação pedagógica da Escolinha de Arte da FIDENE. Defende um trabalho por projetos que proponham situações de aprendizagem visando às necessidades infantis de agir e expressar-se, de informar-se e conhecer, de comunicar e relacionar-se com os outros.

MELO, Lia Maria Alcoforado de. 1983. *Seqüenciação fonêmica de pré-escolares e suas relações com a prática de ensino na alfabetização*. Natal. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Palavras-Chave: pré-escolas, linguagem, escolas de ensino fundamental, alfabetização.

Reuniu informações de 80 crianças de quatro grupos de idade – 3, 4, 5 e 6 anos – e 15 professores de 1ª série de instituições que atendem a crianças na cidade de Natal-RN. Com o objetivo de observar e analisar a fala infantil entre 3 e 7 anos, foram apresentadas aos informantes/crianças 41 figuras representativas. Com os informantes/ professores discutiu-se a questão para que dessem conhecimento dos primeiros sons/letras utilizados na alfabetização de seus alunos. As emissões de fala das crianças foram analisadas e discutidas, considerando que a língua é determinada por fatores intralingüísticos e extralingüísticos. Não foram encontrados problemas de linguagem na fala das crianças, mas foram detectadas dificuldades no domínio de alguns fonemas, o que evidenciou uma seqüenciação evolutiva na aquisição fonêmica da criança, permitindo a elaboração de um inventário dessa evolução. A questão da variação lingüística foi um dos aspectos mais observados nas emissões, o que sugere que a escola não só deve respeitar a língua como um processo, mas deve, principalmente, assimilar a sua diversidade. As respostas dos professores evidenciaram um grande contraste entre a realidade lingüística das crianças e a que é proposta pela escola.

ANO DE 1985

ARCO-VERDE, Yvelise F. de Souza. 1985. *Estudo sobre a prática pedagógica desenvolvida nas pré-escolas das redes de ensino de Curitiba*. Curitiba. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

Palavras-Chave: pré-escolas, prática pedagógica, política e educação, Curitiba-PR.

Objetiva demonstrar a importância da função pedagógica na pré-escola como alternativa viável de atendimento educacional à criança. Neste sentido, foi realizada a revisão de literatura a respeito das funções da pré-escola, demonstrando a política educacional desse nível de ensino. Fez-se também uma análise das perspectivas da formação da professora pré-escolar. Estabeleceu-se uma pesquisa de campo, aplicando-se um questionário em uma amostra de 120 professoras de pré-escola de Curitiba, das redes federal, estadual, municipal e particular. A finalidade da investigação foi detectar a percepção da professora sobre sua prática docente e subtrair desta as funções e a estrutura das pré-escolas. Procedido o levantamento dos dados, com apresentação descritiva, evidenciou-se a configuração da política educacional e da prática pedagógica nas pré-escolas analisadas. Configurou-se, assim, a existência de uma defasagem no atendimento à criança pré-escolar em função do nível socioeconômico a que pertence, estando, de um lado, assumida a função assistencial para a criança de baixa renda e, de outro, a função preparatória para a criança de classes mais privilegiadas. A função pedagógica reveste-se de ações isoladas na tentativa de um contato um pouco mais amplo com a realidade do aluno, porém sem evidenciar uma postura político-pedagógica por parte das professoras da pré-escola.

ANO DE 1986

OTRANTO, Célia Regina. 1986. *Efeitos da pré-escola sobre rendimento em alfabetização ao final da classe de alfabetização*. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, avaliação.

Objetiva verificar em que medida as crianças que cursaram uma pré-escola apresentavam diferenças em comportamentos cognitivos, afetivos e psicomotores e em nível de rendimento em alfabetização, ao final da Classe de Alfabetização (CA), em relação a crianças que não a cursaram. Foram escolhidas três escolas que atendiam a classes sociais diferentes e desenvolviam um trabalho de jardim de infância defendido nesse estudo, com continuidade nas classes de alfabetização. Os instrumentos elaborados para a coleta de dados foram: a) uma Ficha de Registro de Observações (FRO) para avaliar o comportamento de entrada na CA, nas áreas afetiva, cognitiva e psicomotora dos alunos oriundos ou não de jardim de infância; b) um Teste de Rendimento em Alfabetização. Os resultados indicaram diferenças flagrantes, nas três escolas da amostra, em comportamentos afetivos, cognitivos e psicomotores entre os alunos que freqüentaram, ou não, o JI. Os alunos oriundos de JI apresentaram comportamentos, nas três áreas, não demonstrados pelos que não o freqüentaram. Os resultados do Teste de Rendimento em Alfabetização evidenciaram que os alunos oriundos de JI obtiveram resultados

⁶⁸ Levantamento realizado no banco de dados do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 A 6 anos / UFSC.

significativamente superiores aos daqueles que não o cursaram. Constatou-se também que, quanto mais baixa a classe social da criança, maior a influência do JI.

ANO DE 1987

MARASCHIN, Cleci. 1987. *Processos cognitivos envolvidos na atividade de crianças de 4 a 6 anos com a linguagem LOGO de programação*. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Palavras-Chave: pré-escolas, crianças-desenvolvimento, informática, linguagem logo, crianças. (leitura e escrita)

Estudo sobre a interação entre seis crianças pré-escolares (4 a 6 anos) com um microcomputador e a linguagem LOGO de programação, enfocando dois temas: o primeiro analisa as modalidades da interação e as formas de apropriação da linguagem informática pela criança; o segundo tema consiste em identificar se essa interação propicia a criação de um ambiente de aprendizagem onde a criança possa externar, explorar e testar suas hipóteses e teorias espontâneas sobre a escrita, a leitura e a construção dos numerais. Como método de investigação, optou-se pelo método clínico-crítico, desenvolvido por Jean Piaget. Em conclusão, discute-se a possibilidade de utilização dessa atividade como um recurso adicional à aprendizagem, tanto no sentido de favorecer a criação de um ambiente estimulador de aprendizagem quanto na perspectiva da criação de um ambiente terapêutico para crianças com dificuldades de aprendizagem.

ANO DE 1988

DURAN, Marília Claret Geraes. 1988. *A representação de pré-escola : suas relações com a prática de alfabetização*. São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização-métodos, teorias psicológicas, educação-finalidades e objetivos.

As práticas tradicionais de introdução da criança na língua escrita, consagradas pelo uso e/ou referendadas pelo modelo associacionista de aprendizagem, vêm sendo revistas pela investigação psicológica e psicolinguística da última década. Até que ponto esse novo referencial teórico encaminha para uma nova visão do processo de alfabetização, com importantes repercussões na relação pré-escola/1ª série? Os dados levantados colocaram em evidência a distância que existe entre aquilo que se conhece hoje sobre alfabetização e a prática de alfabetização que concebe a escrita como código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas e que tem colocado em primeiro plano a discriminação visual e auditiva, bem como a técnica de grafar. É uma prática que vê a criança a partir de critérios de maturidade/imaturidade para a escrita, definidos por uma psicologia veiculadora de uma ideologia que em nada beneficia as camadas mais pobres da população. Os professores reivindicam a pré-escola como o local ideal para preparar as crianças para o 1º grau. E os programas de preparação para a leitura e escrita, que derivam da abordagem mecânica da alfabetização, centram-se no treinamento das discriminações e percepções e coordenação motora. Esse fato tem implicado deixar muitas crianças à margem do contato com a língua escrita, a partir do qual elas podem beneficiar-se cognitivamente. A pré-escola, justamente por não deixar suficientemente claros seus objetivos e suas funções, pode estar discriminando, dissimuladamente, não somente aquelas crianças que não têm acesso a ela e que vão compor as classes dos imaturos, mas as próprias crianças que conseguem uma das poucas vagas oferecidas pelo poder público, aí permanecendo distantes do contato com a língua escrita, sendo treinadas em "prontidão" nas clássicas habilidades específicas hierarquizadas didaticamente.

CARTAXO, Maria Augusta Costa. 1988. *A expectativa da criança pré-escolar e a prática pedagógica*. Natal. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Palavras-Chave: pré-escolas, crianças, educação-finalidades e objetivos, Natal-RN.

Através de entrevistas realizadas com crianças que frequentavam turmas de pré-escola em duas escolas públicas de Natal-RN, procurou-se, nesse estudo, confrontar as expectativas das crianças pré-escolares, de 6 anos de idade, com as atividades acadêmicas que estavam sendo oferecidas nas referidas escolas. Foi possível observar as condições através das quais ocorre a socialização no ambiente da pré-escola, concluindo-se que as atividades pedagógicas não têm respondido satisfatoriamente às expectativas das crianças com relação à função básica da alfabetização. As crianças relataram que vêm à escola para estudar, aprender a ler e a fazer o dever. Apesar de estar bem claro seu objetivo, elas se recusam, no entanto, ao final do ano letivo, a pensar sobre a palavra escrita e a fazer qualquer tentativa a este respeito, sem a presença de um modelo. É de se acreditar que grande parte dessa resistência para escrever pode ser decorrente do tipo de ensino que é ministrado nas instituições públicas.

LEPIENSKI, Vera Lúcia Cunha. 1988. *Diferenças nas áreas de desenvolvimento da conduta social, linguagem, motricidade grossa, fina e de adaptação, verificadas em crianças de 5 e 6 anos, provenientes de classe social média e de classe baixa do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. (fala linguagem, mas não específica)

Palavras-Chave: pré-escolas, crianças-desenvolvimento, teorias psicológicas, classe social.

A avaliação do estágio do desenvolvimento das crianças estudadas foi feita através da utilização do Teste de Desenvolvimento Denver (1983); para o nível socioeconômico foi usada a Escala Guidi e Duarte (1969). A população foi constituída por 232 crianças pré-escolares de 5 e 6 anos de idade, de ambos os sexos, alunas de escolas e creches de classe média e baixa do município do Rio de Janeiro. Foram comparados os resultados obtidos por crianças de classe baixa e de classe média nas quatro áreas do Teste de Desenvolvimento de

Denver, verificando-se diferenças significativas nos itens respondidos pelas crianças das duas classes sociais, tanto na faixa etária de 5 anos como na de 6 anos. As maiores diferenças foram observadas nas áreas de Motricidade Fina e da Linguagem. Os resultados alcançados possibilitaram a organização de recomendações e sugestões relativas à necessidade de realização de mais estudos sobre o desenvolvimento do pré-escolar, de prevenção da deficiência mental e de dificuldades de aprendizagem.

MACEDO, Roberto Sidnei Alves. 1988. *"Prontidão", "compreensão" e pré-escola : prática e crítica*. Salvador. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia.

Palavras-Chave: pré-escolas, educação compensatória, educação-finalidades e objetivos.

Mostra como os pressupostos da educação "compensatória" concebidos no programa pré-escolar desempenham um papel educacional conservador, idealista e falacioso. Investiga as causas e busca intervir na questão educacional do fracasso escolar das crianças pobres. Conclui por uma substituição/modificação do conceito e da prática da "prontidão" para aprender, no processo ensino-aprendizagem formal, sugerindo-se, para tanto, que se considerem basicamente as condições concretas do aluno pobre como parâmetro e se faça uma política pré-escolar calcada num posicionamento educacional progressista que considere a realidade e as necessidades dos alunos, relativizando sempre as formas de bordar essa política pedagogicamente.

GRACIOSO, Jane Fadel. 1988. *Reflexões : linguagem infantil/educação escolar*. Campinas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

Palavras-Chave: pré-escolas, crianças, linguagem.

Objetivou-se o estudo e análise de alguns aspectos da linguagem usada por crianças em idade pré-escolar, em suas manifestações individuais e sociais. Trata-se da linguagem como jogo, que busca na repetitividade dos fonemas o prazer dos sentidos, a dimensão lúdica e erótica das palavras. Constatando a grande versatilidade infantil no trato com as formalidades da linguagem em seu aspecto primário significante, perguntamos por que a pedagogia não considera e não desenvolve essa maneira flexível, múltipla e rica que as crianças já possuem para expressar o seu pensamento. Buscando respostas para esta inquietação intelectual, acabamos por deduzir que a escola se predispõe com veemência ao uso de significados plenos com sentido totalizante, porque o lúdico das linguagens tem íntima relação com o prazer, a folga, o humor e o riso. Essa capacidade elementar das linguagens, que se presta à alternância, à troca e reforma, representa um desafio que a nossa escola, por diversos motivos, não tem coragem para enfrentar.

ANO DE 1990

BEER, Márcia Stella Ferreira. 1990. *Um estudo sobre níveis de aquisição de leitura e escrita em crianças da pré-escola que não receberam instrução formal*. São Paulo. Mestrado (Dissertação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, leitura, crianças-desenvolvimento.

Os objetivos desse trabalho consistem em: verificar o desenvolvimento de aspectos perceptuais e metalingüísticos relacionados à leitura e escrita e às concepções que os sujeitos apresentam e o nível de produção escrita em que se encontram; e estabelecer algumas relações desse processo com fatores ambientais e culturais e com aspectos relacionados à produção. O estudo foi desenvolvido com vinte alunos da pré-escola, que não tinham sido expostos à alfabetização formal. Verificou-se que os sujeitos compreendiam a natureza da escrita, conheciam seus elementos e a forma como eles se relacionam e apresentaram produções escritas organizadas de forma coerente com suas concepções. Evidenciou-se também o papel facilitador do ambiente familiar e cultural no desenvolvimento da leitura e escrita. Concluiu-se que a aquisição de leitura e escrita pode iniciar-se antes da alfabetização formal, dependendo das características individuais da criança, associadas a um ambiente familiar e cultural facilitador.

DIAS, Ana Maria Iorio. 1990. *Classes de alfabetização na rede de ensino no Estado do Ceará : desafio e mudança?* Fortaleza. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, sistemas estaduais de educação, política e educação, Fortaleza-CE

Analisa a situação da pré-escola especial das classes de alfabetização, nas escolas públicas estaduais do município de Fortaleza-CE, a partir das exigências contidas no atual plano de educação do estado, que estabelece novas propostas para o setor educacional. Verifica a implantação das sugestões presentes no plano, ou seja, constata como essas mudanças estão acontecendo em nível de conhecimento da proposta educacional, distorções e dificuldades na implantação das medidas determinadas no atual plano de educação, além de um clima de insatisfação generalizada tanto entre os técnicos como no pessoal das escolas visitadas.

ANO DE 1991

DINIZ, Helenica Camargo Viana. 1991. *Pré-escola e séries iniciais do primeiro grau : a questão da transição*. São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, escolas de ensino fundamental.

Fala sobre a necessidade de compartilhar com outros educadores algumas preocupações relativas à educação infantil, principalmente das crianças que estão na fase de transição da pré-escola para as primeiras séries do primeiro grau. Objetiva desvelar o problema e buscar, nos autores e na prática dos educadores, subsídios para tentar melhor compreender a questão. A descontinuidade de trabalho que se observa entre a pré-escola e as séries iniciais do primeiro grau foi abordada através da análise comparativa entre os segmentos quanto aos conteúdos, à metodologia, à avaliação, à relação professor/aluno. Também referiu-se aos conteúdos curriculares que recebem um tratamento diferenciado no pré-escolar e nas séries iniciais do primeiro grau. A desarticulação foi ainda analisada do ponto de vista da organização escolar e do papel exercido pela família na orientação e acompanhamento dos filhos. Mostrou como a problemática da transição é percebida internacionalmente, através da análise dos relatórios dos encontros realizados na Europa e na América Latina.

DORNELLES, Leni Vieira. 1991. *Lecto-escritura e autonomia na pré-escola*. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Palavras-Chave: pré-escolas, métodos pedagógicos, alfabetização, classe social.

Trata da resposta concreta de um posicionamento e de uma prática que afirma que a educação pré-escolar pode ser transformadora, de modo a constituir-se a criança um agente da construção de seu próprio conhecimento. Embasado em autores construtivistas, como Piaget, Emilia Ferreiro, Paulo Freire... e, através dele, buscou se aprofundar estudos que permitissem maior fundamentação quanto ao processo de produção do conhecimento pela criança da classe trabalhadora e as relações entre esse conhecimento e o desenvolvimento da escrita e autonomia da criança em idade pré-escolar. Por fim, com a intenção de mostrar essa caminhada, são narradas histórias vividas na Escola da Vila, na certeza de que esse relato irá sensibilizar outros professores da pré-escola na busca de uma forma de trabalho mais democrática e competente com as crianças de classes populares.

ALLEBRANDT, Lídia Inês. 1991. *A construção oral dos jogos de interlocução e dramáticos em pré-escolares*. Florianópolis. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Palavras-Chave: pré-escolas, brincadeiras, linguagem, teorias psicológicas, Ijuí-RS.

Estuda o processo de construção de jogos de interlocução e jogos dramáticos orais em crianças, na faixa etária dos 5 aos 7 anos, residentes na cidade de Ijuí-RS, e que freqüentam pré-escola. Esse processo se expressa pela presença ou ausência de determinadas manifestações, pela forma como estas se organizam em seqüências verbais e não-verbais e pelos saltos qualitativos que evidenciam mudanças em nível de estruturação mais complexa na oralidade. Perpassa esse trabalho a concepção de linguagem como interação, intercâmbio, entre falantes e ouvintes que constroem sua produção num processo real de interlocução. Nesta perspectiva, recupera-se o papel do interlocutor-criança como aquele que tem conhecimento, também em termos de produção oral, e o papel do interlocutor adulto, como parceiro, que pode, atuando na zona de desenvolvimento proximal da criança, auxiliá-la em seu avanço intelectual. Pode-se inferir que a CONSTRUÇÃO de jogos de interlocução e jogos dramáticos é de processo, entendido como um movimento contínuo que passa por transformações em situações concretas de interação. Verifica-se que o brincar, aqui compreendido como o mundo ilusório e imaginário, dá possibilidade às crianças de verbalizar ou não determinadas situações imaginárias ou reais sob a forma de atividade consciente, prevalecendo a ação significativa.

ARAÚJO, Maria Noemi de. 1991. *“Mas eu escrevi do meu jeito” : histórias de construções de leituras e escritas*. São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização-métodos, leitura, São Paulo-SP.

Reflete sobre práticas de alfabetização buscando fundamentos para uma crítica ao ensino técnico da escrita, mais especificamente no que diz respeito às noções de letramento aprendidas em vivências de alfabetização. Para isso, lança mão das concepções sociolinguísticas que embasaram os projetos de antecipação. Em 1985, um desses projetos tinha como objetivo colocar as crianças matriculadas na rede pública da grande São Paulo em contato com a leitura e escrita antes do início das aulas, tendo como horizonte mudanças na política da alfabetização à luz do pensamento de Bakhtin e Vygotsky e com as contribuições dos estudos de Foucault. Para a compreensão da presença da instituição no ensino com base nessas concepções teóricas e práticas, realizou-se uma pesquisa de construções de leituras e escritas em dois grupos de crianças em idade pré-escolar.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. 1991. *Pré-escola e escola : unidade ou diversidade?* Florianópolis. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, escolas de ensino fundamental, Fpolis-SC.

Discuti as relações entre a escola e a pré-escola, na tentativa de contribuir para a sua integração. Realizou-se uma caracterização do trabalho pedagógico e uma identificação das concepções que lhe são subjacentes, num trabalho de pesquisa sistemático que envolveu observações em classe, entrevistas e análise documental. Como elementos centrais tomaram-se as questões referentes ao tratamento dado ao conhecimento, de forma geral, e à alfabetização, em particular. Constatou-se que, apesar de uma aparente diversidade nas práticas cotidianas da pré-escola e da escola, revela-se uma unidade nos dois níveis (pré-escola e escola), que se caracteriza principalmente pela tentativa de desapropriação do conhecimento dos sujeitos do processo: professores e crianças. Constatou-se entre os professores uma “dúvida instalada” quanto à contribuição da pré-escola para a escola. O tratamento dado ao conhecimento nos dois âmbitos parece sofrer uma simplificação, que identificamos como a “versão escolar do conhecimento”.

OLIVEIRA, Eduardo Calil de. 1991. *A construção de zonas de desenvolvimento proximal em um contexto pedagógico*. São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

Palavras-Chave: pré-escolas, interação social, alfabetização, sistemas privados de educação, São Paulo-SP.

Investiga situações interativas ocorridas em uma sala de aula pré-escolar (crianças de seis anos de idade) de uma escola particular, na cidade de São Paulo. O material de análise foi coletado, semanalmente, em vídeo, durante o primeiro semestre letivo. As atividades escolares cotidianas filmadas restringiram-se às tarefas referentes à produção de língua escrita em que grupos de crianças deveriam, conjuntamente, tentar resolvê-las. A investigação desenvolveu e aprofundou a noção de “zonas de desenvolvimento proximal”, elaborada por L.S. Vygotsky. A análise do material selecionado mostrou que a emergência, constituição e desenvolvimento destas “zonas” de desenvolvimento estão estreitamente relacionados ao que cada participante sabe sobre o conteúdo do conhecimento em questão e sobre a representação que tem daquilo que sabe(m) o(s) parceiro(s): as ações e intervenções de cada um na realização e execução da atividade e ao tipo de tarefa proposta e material utilizado. A discussão enfatiza o aspecto processual de construção de “zonas” de desenvolvimento proximal e aponta para a necessidade de se compreender sua formação e sua importância na dinâmica interacional entre professor e alunos (coetâneos) no contexto escolar.

ANO DE 1992

SANTOS, Maria da Graça Azenha Bautzer. 1992. *O grafismo infantil : processos e perspectivas*. São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, linguagem, teorias psicológicas.

Discute os dados coletados numa investigação destinada a analisar a emergência do uso simbólico de rabiscos, desenhos e letras, empregados com fins de escrita, em crianças de 4 a 6 anos de idade. A interpretação do desempenho dos sujeitos em tarefas nas quais a escrita é empregada como auxiliar da memorização é discutida a partir de duas teorias genéticas da linguagem escrita: os postulados de Emilia Ferreiro e A. S. Luria. O percurso realizado por todos os sujeitos permite encontrar fortes indícios que encaminham a interpretação para a existência de um período genético primitivo na aquisição da escrita, em que as crianças deixam de utilizar grafias imitativas para construir codificações de significados dos conteúdos orais. Essas codificações registram os atributos mais relevantes dos referentes da linguagem oral, através da utilização de recursos topográficos e icônicos. Do ponto de vista dos processos psicológicos, a perspectiva de utilização de desenhos assume o caráter de instrumento para a recuperação do conteúdo inicialmente anotado. Essa conduta constitui-se o primeiro uso simbólico da escrita.

CRUZ, Maria Christina. 1992. *Alfabetizando crianças surdas : análise da proposta de uma escola especial*. São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Palavras-Chave: pré-escolas, educação especial, alfabetização, São Paulo-SP.

Analisa a proposta de alfabetização para crianças surdas, implantada pela pré-escola da DERDIC-PUC/SP. Essa proposta baseia-se na premissa de que a construção do conhecimento sobre a escrita pela criança necessita, para acontecer, do intercâmbio de informações e da socialização desse conhecimento. Em vez de alfabetizar a criança surda por métodos tradicionais, desenvolve-se uma prática que leva em conta os conhecimentos construídos pela criança sobre a escrita, elaborados a partir dos dados que o meio lhe fornece e os que compartilha em interação com outras crianças e adultos, nos diversos contextos sociais de utilização funcional da escrita. O material analisado refere-se à produção escrita realizada pelas crianças em algumas situações didáticas que envolveram escrita do nome, escrita espontânea e produção de textos, como: as teorias infantis, letras de músicas, notícias e bilhetes. O trabalho mostra que a criança surda, ao lidar com o aprendizado da escrita em contextos variados e interações significativas, pode pensar sobre a escrita, construir hipóteses, partilhar informações, produzir seus próprios textos. Neste aprendizado, a criança surda pode ter um trajeto diferente (e não deficiente), que não é necessariamente oral, pois a escrita reflete a linguagem própria da criança, seja ela oral e/ou sinalizada.

TRAVASSOS, Andréa de Rezende. 1992. *Era uma vez no jardim da infância : a literatura infantil no currículo da pré-escola*. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Palavras-Chave: pré-escolas, literatura infantil, alfabetização, currículos, Rio de Janeiro.

Descreve e analisa as atividades ligadas à literatura infantil, presentes nos currículos de seis estabelecimentos de ensino pré-escolar do município do Rio de Janeiro. Os objetivos específicos dessa análise foram: 1) analisar a fundamentação teórica e prática dos educadores em relação ao trabalho desenvolvido com a literatura infantil; 2) verificar os objetivos pedagógicos buscados pelos educadores ao realizarem atividades ligadas à literatura infantil; 3) indagar como se efetiva a seleção de livros e o desenvolvimento de atividades ligadas à literatura infantil no cotidiano escolar; 4) analisar os possíveis reflexos desse trabalho no processo de aquisição da língua escrita pela criança; 5) verificar em que medida os professores têm consciência desses reflexos. Os resultados indicaram que, apesar de todas as escolas pesquisadas atribuírem à literatura infantil um papel de grande importância no currículo, verificam-se diferenças sensíveis quanto ao trabalho desenvolvido nas escolas públicas e particulares, devido, fundamentalmente, ao nível de atualização de seus educadores.

SEMENSATO, Dirce. 1992. *Anive : uma primeira feição da palavra escrita*. São Carlos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, leitura, teorias pedagógicas.

Mostra um estudo e documentação da convivência com crianças pré-escolares quando do início do processo de aquisição da leitura e da escrita. Devido ao registro e à análise da experiência, o trabalho assume um caráter de pesquisa etnográfica realizada em ambiente natural. Nele buscou-se captar e expressar o movimento do processo com a preocupação de mostrar que a aprendizagem da escrita se dá de forma inicialmente espontânea, gradual e progressiva. Na trajetória desse processo, considerou-se a aquisição das primeiras noções sobre a linguagem escrita, o desenvolvimento de relações leitura-escrita em função de necessidades da criança no contexto escolar, a interação do professor e do grupo fundada na pedagogia Freinet. Muito embora no trabalho de sala de aula, em seu cotidiano, bem como no trabalho escrito, tenha-se contado com as propostas feitas por Freinet, permearam-se outras teorias educacionais mais atuais, que também enfocam o processo que se dá "logicamente" por etapas, deixando evidente que esse é um processo de construção de um conhecimento específico.

ANO DE 1993

GOMES, Denise Barata. 1993. *Viajando com arte e ciência na pré-escola*. Niterói. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.

Palavras-Chave: pré-escolas, linguagem, arte, métodos pedagógicos.

Investiga o papel das linguagens não-verbais na pré-escola e na escola. Opondo o trabalho à brincadeira, a escola mascara uma oposição entre ciência e arte: ciência é conhecimento, arte é lazer, acreditando que a ciência só utiliza a razão, enquanto a arte seria pura emoção. Dessa forma, as linguagens não-verbais são interditas, e a ciência passa a ser um trabalho maçante, desprovido de criatividade. Ao trabalhar de uma forma totalizante com as linguagens verbais e não-verbais, a escola potencializaria seus alunos a se firmarem no mundo com a sua própria palavra, que pode ser escrita com lápis, pincel, argila, corpo, som, bronze, ou com qualquer outro instrumento utilizado por seres criadores.

ANO DE 1994

EWBANK, Mara Sílvia André. 1994. *Eu (não) fiz o pré, e agora José? : avaliando a concepção de escrita de crianças que fizeram ou não a pré-escola municipal em Franca, SP*. Campinas. Mestrado (Dissertação) – Universidade Estadual de Campinas.

Palavras-Chave: pré-escolas, avaliação, alfabetização, escolas de ensino fundamental, Franca-SP.

Avalia as concepções de escrita de 90 crianças, sendo que 60 delas fizeram a pré-escola municipal em dois modelos de alfabetização – modelo considerado tradicional e modelo considerado funcional de alfabetização – e as 30 restantes não fizeram pré-escola. O nível socioeconômico da clientela foi baixo, e a idade, de 7 anos.

Foram avaliadas no início do ciclo básico, após a pré-escola. As crianças do G2 (modelo considerado funcional) apresentaram desempenho superior às do grupo G1 (modelo considerado tradicional) e do G3 (sem pré-escola). No entanto, as crianças do G3 (sem pré-escola) apresentaram desempenho superior às do G1 (modelo considerado tradicional de alfabetização).

GARCIA, Jeane de Jesus Zanetti. 1994. *As primeiras notações gráficas na criança : estudo com crianças entre 2 e 4 anos de idade*. São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Palavras-Chave: creches, desenho infantil, linguagem, São Paulo-SP.

Pesquisa realizada na cidade de São Paulo, em uma creche que atende crianças de 0 a 4 anos de idade e que se fundamenta na idéia de que a linguagem escrita é uma construção do sujeito em interação com o meio ambiente. A amostra constituiu-se de nove crianças na faixa etária de 2 e 4 anos, subdivididas em três grupos de acordo com a proximidade de idade entre elas. Foram realizadas três sessões de coleta de dados com cada criança. Observaram-se as reações delas diante de livros e revistas contendo textos escritos e imagens, bem como avaliaram-se suas produções, quando solicitadas a se manifestar em folhas de papel branco, utilizando lápis, canetas e giz coloridos em folhas de papel em branco. Os resultados permitiram afirmar que as crianças manifestam precocemente interesse em manipular materiais escritos e de produção gráfica. Nos materiais escritos, as crianças menores se interessam por imagens e figuras. As dos grupos II e III já começam a nomear a escrita à sua maneira. Na produção gráfica, há um rápido avanço da garatuja para formas mais elaboradas de representação do modelo através do desenho. Nas crianças maiores, observam-se tentativas de escrita claramente diferenciadas do desenho. Os resultados sugerem, ainda, a importância da creche como um equipamento socioeducativo capaz de propiciar o contato da criança com materiais gráficos e escritos, a fim de estimular sua aproximação à escrita.

OLIVEIRA, Yolanda Dantas de. 1994. *Concepções que permeiam a prática na pré-escola : um estudo de caso*. Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais.

Palavras-Chave: pré-escolas, educação-finalidades e objetivos, alfabetização, Belo Horizonte-MG.

Por meio de um estudo de caso, que se realizou numa pré-escola da rede pública de Belo Horizonte, busca refletir sobre as concepções que permeiam a prática da pré-escola, no que diz respeito à sua função, ao conhecimento, à alfabetização e à criança. No tocante a essas concepções, evidencia uma compreensão de pré-escola em que a função a ela atribuída é a de preparação. Entretanto, de acordo com as observações da prática, essa preparação está primordialmente relacionada à idéia de modelação da criança, no sentido da obediência a regras, da formação de hábitos e atitudes, consideradas necessárias a sua adaptação à vida escolar futura. A alfabetização se coloca ao lado dessa modelação, em decorrência da expectativa da comunidade que pressiona a escola nesse sentido. A escola, para resolver o impasse que se instala diante dessas duas posições, utiliza-se de um mecanismo que denomina de “alfabetização de forma leve”. Evidencia, também, que a concepção de alfabetização, subjacente à prática, se insere numa tendência comportamentalista do conhecimento, de modo que a criança, da qual se tem uma visão preconceituosa, é submetida a situações constantes de treino, de repetição.

SAMPAIO, Carmen Diol. 1994. *Leitores e escritores a partir da pré-escola : por que não?* Niterói. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.

Palavras-Chave: pré-escolas, leitura, alfabetização, Rio de Janeiro-RJ.

Discute a possibilidade da formação de leitores e escritores a partir da pré-escola. Toma como referencial teórico o materialismo histórico dialético, que implica o compromisso com a transformação da realidade investigada. A interferência da autora, como pesquisadora, dá-se no sentido de que as professoras alfabetizadoras compreendam a teoria que está subjacente ao seu fazer cotidiano. É necessário que elas confrontem novas teorias que permitam um novo olhar e, conseqüentemente, a construção coletiva de uma nova prática pedagógica. Tal prática almejaria que as crianças das camadas populares se apropriassem da linguagem escrita, utilizando-a como forma de expressão e comunicação do seu próprio discurso. A pré-escola do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, onde a pesquisa foi realizada, vive este movimento de mudanças e desafia a escola a repensar sua prática alfabetizadora.

BATTISTEL, Amara Lúcia Holanda Tavares. 1994. *O processo de aquisição da linguagem escrita em uma criança de tenra idade*. Santa Maria. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, teorias psicológicas.

Investiga o processo de aquisição da linguagem escrita em uma criança de tenra idade, dentro de um contexto informal e lúdico, por meio de um estudo longitudinal de caso. Partindo-se da perspectiva de um ensino desenvolvnte, averiguou-se o papel da mediação do usuário informante no processo de transformação das zonas de desenvolvimento potencial em desenvolvimento real, bem como a contribuição das atividades lúdicas para esse processo. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de um redimensionamento do papel da pré-escola, no sentido de resgatar sua função pedagógica. É preciso que haja uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo da criança durante os anos pré-escolares. Faz-se necessário criar situações de ensino que induzam a criança ao domínio da linguagem escrita, por meio de um enfoque que privilegie a qualidade abstrata e as funções sociais da língua escrita como requisitos primordiais e mais importantes que sua mecânica, além de procurar na criança o prazer que a descoberta e a aprendizagem podem proporcionar.

ANO DE 1995

ALGEBAIL, Maria Angélica Pamplona. 1995. *A polifonia de Bakhtin nas vozes infantis : o reatar dos laços*. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Palavras-Chave: educação infantil, crianças, prática pedagógica, linguagem.

Investiga o sujeito na linguagem fundamentada no pensamento de Mikhail Bakhtin. Apresenta, ainda, uma reflexão crítica sobre a infância, objetivando o reposicionamento da criança no contexto pedagógico e social. O estudo desloca para a criação seu foco de atenção na prática pedagógica e, através de depoimentos infantis verbais e escritos, apresentou a visão de mundo pelo olhar da criança sob sete temas: família, escola, trabalho, ser menina, ser menino, violência de ser criança e brincadeiras. Verifica-se então que, nas escolas públicas sem brinquedos, sem jogos e onde as brincadeiras têm horários e locais bem definidos, as crianças brincam de piques (variedades), de bola (futebol, queimada e vôlei), de polícia e ladrão, de adoleta, de din-din castelo e de correr.

BASTOS, Maria Nazareth Sciam. 1995. *Razão, emoção na linguagem do pré-escolar*. Salvador. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, afetividade, Salvador-BA.

Apresenta dados sobre o conhecimento-afetivo, de duas classes de pré-escola da cidade de Salvador no ano de 1993, construído na inter-relação de linguagens e falas de seus alunos e professoras. Tal conhecimento afetivo é considerado como uma realidade que se construiu pouco a pouco, a partir das sínteses perceptivas provocadas pelos impactos das falas das crianças na pesquisadora. Busca referências em Rene Barbier, como processo metodológico de pesquisa-ação, e na vez e voz da criança em sala de aula.

GARUTI, Silvana Aparecida. 1995. *Interações criança-criança e criança-adulto : negociações na construção da linguagem escrita*. São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, interação adulto-criança, interação criança-criança.

A construção da linguagem escrita, em crianças de 6 anos, é tarefa desafiadora e significativa para os educadores. Conhecer as influências das interações nesse processo torna-se uma contribuição importante para os professores alfabetizadores. Assim sendo, esse estudo, embarcando na teoria sociointeracionista de Vygotsky, procura identificar e analisar as negociações ocorridas nos momentos de construção da linguagem escrita (que emergem das interações sociais entre as idades: criança-criança e destas com a professora), com o objetivo de investigar a importância que tais negociações assumem no processo de alfabetização. Para tanto, a pesquisadora observa, por meio de filmagens, duplas de crianças de uma classe de pré em diferentes momentos de produções escritas, bem como o encaminhamento dessas atividades por parte da professora. A análise do material coletado apontou que as interações sociais devem ser privilegiadas no espaço pedagógico, uma vez que contribuem para a formação do conhecimento do aluno. Portanto, as interações sociais apresentam-se como constitutivas da aprendizagem escolar, na medida em que possibilitam que o aluno tenha acesso a novas informações, transforme seu conhecimento e, assim, amplie suas construções cognitivas. e Católica de São Paulo.

CAJAL, Irene Baleroni. 1995. *Turnos de fala : alguns aspectos da interação em duas salas de pré-escola*. Cuiabá. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso.

Palavras-Chave: pré-escolas, linguagem, relações adulto-crianças

Munida das lentes da Sociolinguística Interacional, da etnografia da sala de aula e da Sociologia do Cotidiano, a autora investiga os usos que crianças e professores fazem da linguagem em sala de aula. O trabalho de campo foi realizado em duas escolas, uma suburbana e outra urbana, através de observação participante, registrada em áudio e entrevista informais. Observando as múltiplas ações produzidas na interação das salas, identifica a prática de ações semelhantes quanto às falas escolares e de ações diferenciadas quanto às não-escolares. Como qualquer troca, a que acontece em sala de aula é calcada em diferenças, o que pode gerar situações de desconforto para professores e alunos. Foram destacadas também algumas dessas situações, sempre buscando a ótica dos envolvidos. O interagir e o interpretar não se dão descontextualizadamente; relacionam-se aos vários aspectos do cenário educacional em que as escolas se inserem. Foram abordadas algumas relações entre o cenário educacional e as ações rotineiras. Não foram analisadas as contradições presentes no dia-a-dia das salas de aula para descobrir alguma verdade. Nada mais pretendeu que desvelar o presente que se constrói a cada momento, polissêmico e multicolorido.

GUIMARÃES, Célia Maria. 1995. *Leitura e escrita na pré-escola : processo de ensino da leitura e escrita : idéias, concepções e influências na prática educacional dos professores da pré-escola municipal de Presidente Prudente, SP*. Marília. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba.

Palavras-Chave: pré-escolas, leitura, prática pedagógica, sistemas municipais de educação, Presidente Prudente.

Objetiva conhecer as idéias e concepções que professores da pré-escola municipal de Presidente Prudente SP têm sobre seu trabalho em sala de aula e possíveis mudanças. Metodologia: a evolução histórica da educação pré-escolar no Brasil e em Presidente Prudente, SP; as teorias sobre a aquisição da leitura e escrita; a aplicação de questionários aos sujeitos amostrados; observações em sala de aula para conhecer a prática educativa dos professores da pré-escola em leitura e escrita; e técnica estatística. Os estudos teóricos permitiram-nos definir duas vertentes sobre a aquisição da leitura e escrita: a que a entende como um ato mecânico e a que concebe a aquisição da leitura e escrita como um processo construtivo. Concluindo, é possível afirmar que as mudanças no trabalho em sala de aula acerca da leitura e da escrita incidiram mais sobre procedimentos, estratégias e técnicas de ensino do que seus fundamentos e pressupostos. As idéias e concepções também modificaram-se com as mesmas características. Essas influenciaram a prática de ensino, porém não determinaram transformações posturais significativas. O trabalho de orientação e capacitação em serviço não foi capaz de gerar tais transformações, porque orientadores e professores compartilhavam das mesmas concepções e dúvidas.

PASSOS, Selma das Graças Dias. 1995. *A prática da alfabetização na pré escola particular e na pré-escola pública*. Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, sistemas privados de educação, sistemas municipais de educação, Belo Horizonte-MG.

Está registrada, nessa dissertação, a proposta de trabalho realizado por duas instituições pré-escolares – particular e pública – de Belo Horizonte. É um estudo de caso que tem por objetivo conhecer como as crianças de ambas as instituições aprendem a ler e a escrever. Para isso, foi necessário retratar o cotidiano da sala de aula, para mostrar o que e como em cada prática se trabalhava a alfabetização tradicional, rígida quanto aos valores e conhecimentos transmitidos. Verificou-se que na pré-escola pública não havia uma proposta de alfabetização definida e que o trabalho era marcado pela ausência de atividades e de planejamentos.

RAMOS, Ana Luíza Máximo. 1995. *Alfabetização na pré-escola : apreciação analítica e contribuições para a construção de um caminho interdisciplinar*. Curitiba. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, sistemas municipais de educação, sistemas estaduais de educação, Itajaí-SC. Constituiu um estudo a respeito de como é trabalhada a alfabetização na pré-escola das redes municipal e estadual de ensino da cidade de Itajaí. Os resultados derivam da análise dos discursos dos sujeitos (professoras de pré-escola), de seus planos de ensino e das propostas curriculares dos sistemas de ensino, da metodologia empregada e de suas práticas avaliativas. Encontrou-se que: a) a alfabetização nas pré-escolas é voltada à prontidão para a entrada no primeiro grau; b) o trabalho de alfabetização nas pré-escolas enfatiza sua função compensatória; c) a formação das professoras é inadequada, causando dificuldades no entendimento da proposta curricular que norteia seu trabalho; d) a maneira como é desenvolvida a alfabetização nas pré-escolas desconsidera o processo de construção da leitura e escrita pela criança; e) as professoras desconhecem e/ou, em alguns casos, possuem uma visão distorcida do processo lecto-escrita; f) a necessidade urgente de uma revisão nos cursos de formação de professores.

KELMAN, Celeste Azulay. 1995. *Sons e gestos do pensamento : um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda*. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Palavras-Chave: educação infantil, educação especial, linguagem, escolas de ensino fundamental.

Investigou os processos de pensamento e linguagem em crianças com desenvolvimento normal, na faixa etária de zero a sete anos, e nas crianças surdas congênitas profundas, que não adquiriram um aprendizado sistemático de qualquer língua, seja ela de modalidade oral-auditiva ou gestual-visual. Em particular, estudou-se o comportamento conhecido como fala egocêntrica. A hipótese de trabalho teve como suporte estudos que revelam a presença de pensamento sem língua e distintas maneiras de se representar a realidade, utilizando-se de outros sistemas sógnicos indicativos de linguagem, mas sem o componente lingüístico. A partir da observação do comportamento da criança surda em atividade lúdica, classificaram-se os indicadores considerados como manifestações de linguagem egocêntrica. Com fins comparativos, aplicou-se o mesmo instrumento em crianças ouvintes, constatando-se que, além da fala egocêntrica, análogas às usadas pelas crianças surdas,[...] indicando a ocorrência de representação sem componente lingüístico.

VILELA, Célia Maria de Freitas. 1995. *Avaliação das concepções de escrita de crianças da pré-escola da rede municipal de ensino de Poços de Caldas*. Campinas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, leitura, sistemas municipais de educação, Poços de Caldas-MG.

Investiga as concepções de escrita das crianças da pré-escola da rede municipal de ensino de Poços de Caldas, MG, tendo como objeto a análise e comparação de representações de leitura e escrita apresentadas por 60 crianças na faixa etária de 6 e 7 anos, de nível socioeconômico baixo, cursando a última série da pré-escola pela primeira vez, com diferentes períodos de escolarização, variando de 1, 2 a 3 anos cursados na pré-escola. Observou-se que a pré-escola parece ter colaborado pouco no processo de aquisição de leitura e escrita. Defende-se a necessidade, por parte dos professores, de um domínio teórico mais profundo na área de alfabetização, como também a capacidade de organização de situações planejadas de aprendizagem e, ainda, a necessidade de avaliar se as crianças dos setores populares têm se beneficiado das novas propostas na área de alfabetização.

STELLA, Paula. 1995. *Reinventando narrativas : estudo sobre a produção coletiva de uma carta para Penélope*. São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

Palavras-Chave: pré-escolas, alfabetização, relações adulto-crianças, relações entre crianças.

Refere-se ao trabalho com pré-escolares de seis anos de idade que se encontram em processo de alfabetização. Os objetivos do estudo foram: discutir a compreensão das crianças acerca da escrita, as noções sobre sua função, seu uso e suas relações com a fala; e analisar o papel mediador do professor em uma situação coletiva de construção de conhecimento. Para atender a tais objetivos, criou-se uma situação de trabalho em sala de aula na qual se privilegia o diálogo professor-aluno e aluno-aluno, além da produção da classe. Com fundamentação principalmente nas idéias de Vigotsky e seus colaboradores a respeito da interação e do papel do outro no desenvolvimento infantil e nas contribuições da psicogênese da língua escrita, solicitou-se às crianças que produzissem oralmente um texto, baseadas no conhecimento que possuíam de uma versão para crianças de A Odisséia, de Homero. A produção desse texto, uma carta de Odisseu para Penélope, envolveu as seguintes etapas, que foram registradas em áudiovídeo: rememoração coletiva da obra e dos trechos considerados mais significativos pelos alunos; planejamento; gravação e revisão coletiva. A análise dos dados coletados permitiu observar importantes aspectos das interações professor-aluno e aluno-aluno, enfatizando-se a importância de um trabalho cooperativo em que as crianças tenham a palavra.

SCHMIDT, Maria Helena Costa Braga. 1995. *A narrativa em crianças de três a seis anos*. São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

Palavras-Chave: pré-escolas, crianças, linguagem. (linguagem oral)?

Desde os tempos pré-históricos, a narrativa tem-se revelado como uma necessidade humana. Ela é essencial, uma vez que se constitui um instrumento de comunicação que atende aos aspectos afetivos e intelectuais do homem. Além disso, o ato de narrar permeia as relações humanas, pois dele decorre a troca de experiências, que resulta, em última análise, numa forma riquíssima de aprendizagem. Assim sendo, parece de suma importância que o educador compreenda as características da narrativa infantil, a fim de não só utilizá-la como instrumento de interação, mas também enriquecê-la mediante interferências capazes de provocar alterações qualitativas no discurso infantil. Baseando-se nas teorias construtivistas, bem como na análise de narrativas infantis, essa pesquisa tem como objetivo investigar as características lingüísticas e cognitivas que compõem o processo de construção do “contar” histórias e acontecimentos, relativos a crianças de três a seis anos de idade.

ANO DE 1996

SOUZA, Sílvia Regina de. 1996. *Aquisição de habilidades básicas de escrita e leitura através de redes de discriminação condicional em pré-escolares*. São Carlos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.

Palavras-Chave: pré-escolas, leitura e escrita, crianças, aprendizagem.

Investiga a aquisição de escrita sem leitura e leitura sem escrita, usando procedimentos de matching-to-sample e rede de relações-equivalência. Os estudos envolveram cinco conjuntos de estímulos: A (sílabas impressas), B (conjunto de letras), C (figura abstrata), D (sílabas faladas) e E (sílabas faladas pelo sujeito). Cinco e sete crianças pré-escolares com idades entre 3 e 5 anos foram os sujeitos nos estudos 1 e 2, respectivamente. No primeiro, elas aprenderam as relações AB e AC seguidas pelos testes CA e CB, análogos aos envolvidos em escrita. Em seguida, a relação DA foi treinada e as relações AE, DB, BC, e CE foram testadas, análogas às envolvidas em leitura. No segundo estudo, relações análogas às de leitura (DA, BC, AE, CE, AC e CA) foram apresentadas antes das relações análogas à escrita (AB, BD e CD). Os resultados mostraram que, exceto um sujeito, todos os outros apresentaram a emergência das relações testadas. Foi necessário um maior número de tentativas para a aquisição de critério na relação DA que em AB para ambos os estudos. O fato de a relação DA ter sido a segunda ensinada no Estudo 1 e a primeira no Estudo 2 sugere que o ensino de leitura antes de escrita mostrou-se um procedimento mais eficiente.

BREVES, Maria Tereza Pereira. 1996. *O livro de imagem : um pre(texto) para contar histórias*. São Carlos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.

Palavras-Chave: pré-escolas, leitura, prática pedagógica, linguagem.

Que contribuição a “leitura” do texto visual poderia dar ao desenvolvimento da oralidade da criança? Por se apresentarem sob a forma de narrativa, as imagens nesses livros facilitam a ordenação do pensamento da criança? Como são empregadas, pela criança, as noções de espaço e tempo? As crianças conseguirão perceber os principais componentes de uma narrativa (início, meio e fim) a partir da leitura desses livros? O trabalho pretende, através dessa pesquisa, refletir, analisar e explicar teoricamente diversas situações de uma prática educativa respaldada no núcleo teórico da teoria de Vygotsky, por ele defender um estudo inter-relacionado e não reducionista das funções e processos psicológicos. Isso motivou a aprofundar o significado do termo “interação” e compreender a sua importância no processo de construção da leitura e da escrita. Adota-se, nessa pesquisa, uma experiência diferenciada de leitura – a leitura do texto visual –, fundamentada no pressuposto de que a linguagem da imagem antecede a linguagem da palavra escrita. Busca ser coerente na escolha da classe, ou seja, os sujeitos da pesquisa são crianças de 4 e 6 anos de idade, fase em que a leitura e a escrita não são ainda consideradas como tarefa de escola. Tem como base a semiótica, o texto e uma sequência de imagens, que se tornam pretexto para a construção de histórias. E a leitura do texto visual é vista não como a decifração de uma mensagem “refletida” na imagem, mas como a construção de sentidos pelo leitor: a busca da coerência.

FACCHINI, Luciana. 1996. *A educação infantil e a formação do leitor*. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Palavras-Chave: pré-escolas, leitura, sistemas municipais de educação, Porto Alegre-RS.

Identifica os fatores que influenciam na formação do leitor antes do seu ingresso na educação formal e faz um levantamento do percentual de crianças que dominaram o código da escrita até a idade de seis anos, nas diversas redes de ensino do município de Porto Alegre, em 1994. A metodologia empregada caracterizou-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa e foi estruturada em duas fases. A primeira constituiu-se da análise dos objetivos atribuídos à educação infantil e sua relação com a leitura, através das respostas de 129 escolas ao questionário da pesquisa. A segunda fase consistiu na análise de conteúdo de entrevistas realizadas com os professores das escolas que apresentaram maior percentual de alunos leitores na pré-escola, além de depoimentos dos pais dessas crianças. Os resultados da pesquisa revelam que mais de 7% dos alunos saíram da pré-escola lendo. O fator identificado como influente no processo de formação desses leitores foi a interação social, através do estabelecimento de um forte vínculo afetivo e do convívio com leitores mais experientes, da organização propícia do ambiente para a realização da leitura, além da intervenção sistemática e intencional da escola e da família.

FERREIRA, Alcilene Maria Benvindo. 1996. *Ações pedagógicas nas pré-escolas públicas estaduais em Bom Jesus-Piauí*. Piracicaba. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba.

Palavras-Chave: pré-escolas, prática pedagógica, sistemas estaduais de educação.

Mostra as ações pedagógicas desenvolvidas nas pré-escolas da rede pública estadual na cidade de Bom Jesus, Piauí. O objetivo é investigar tanto as atividades didático-pedagógicas como as ações que não se configuram como atividades, para conhecer o que as professoras dizem e fazem com as crianças, e melhor compreender o trabalho pedagógico desenvolvido nessas pré-escolas. A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, especificamente um estudo de caso, para a qual foram utilizadas gravações (em cassete) de cinco aulas observadas e entrevistas realizadas com as professoras representantes de cada classe. Foram selecionadas três classes, a partir de um levantamento realizado na fase preliminar

desse estudo. A pesquisa apresenta dois momentos: o primeiro, realizado em março de 1995, com o objetivo de contextualizar o município e caracterizar, de modo geral, a educação; o segundo, realizado em abril de 1996, objetivando efetivar a pesquisa empírica nas pré-escolas estaduais. A análise dos dados coletados comprova que o ambiente pré-escolar é pouco explorado enquanto elemento aguador dos interesses das crianças ou estimulador de suas curiosidades – ele é contraditório, com limitação de espaço físico, de horário de atendimento, de recursos humanos e materiais. A finalidade fundamental expressa no cotidiano das classes pré-escolares parece ser o processo de treinamento e adestramento que garanta a prontidão ou, até mesmo, a iniciação da criança no processo de alfabetização e a formação de crianças ajustadas, servis, adaptadas de forma passiva e obediente às regras do meio em que estão inseridas. As docentes têm dificuldades na sua prática pedagógica. Ao mesmo tempo que estão preocupadas em compensar as “carências Infantis”, acreditam que é fundamental alfabetizar as crianças antes da primeira série. Na realidade, o discurso é uma prática muito confusa em que convivem diferentes concepções de ensino e idéias sobre a educação pré-escolar.

MELLO, Maria Aparecida. 1996. *Educação psicomotora : análise das ações de uma professora de pré-escola*. São Carlos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.

Palavras-Chave: pré-escolas, teorias psicológicas, métodos pedagógicos. (lectoescrita)

O trabalho é composto de três estudos: Estudo 1 – descrever/analisar as próprias ações enquanto professora, ao implementar um programa de educação psicocinética com crianças pré-escolares, elaborado e adaptado com base nos pressupostos de Jean Le Bolch; Estudo 2 – elaborar procedimentos de avaliação do desempenho psicomotor, de fácil utilização pelos professores; Estudo 3 – levantar indicadores de relação entre o desempenho psicomotor e a lectoescrita, em crianças pré-escolares. Para o primeiro foram utilizadas as diretrizes pedagógicas de Le Bolch: propondo situações-problema; trabalhando a questão do erro e do acerto; a importância da utilização da observação pelo professor; diversificação das atividades; a questão dos limites; a criatividade do professor e da criança. Os resultados do segundo indicaram que um número maior de crianças apresentou dificuldades na área de orientação espaço-temporal, comparada com as áreas de função de interiorização e coordenação motora global. No terceiro, os resultados sugerem não haver diferença significativa entre as crianças que apresentaram dificuldades e as que não apresentaram dificuldades na área psicomotora, quando comparados com seus desempenhos em leitura e escrita.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo. 1996. *A leitura de livros de histórias infantis e o recontar histórias : estudo de desempenho de crianças pré-escolares*. São Carlos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.

Palavras-Chave: pré-escolas, literatura infantil, leitura, linguagem.

Objetiva descrever e analisar em que medida se verifica, no desempenho verbal dos alunos ao recontar histórias, (a) a inclusão dos elementos estruturais das gramáticas de história e (b) a existência de padrões de tentativas de leitura emergente. Seis meninos e cinco meninas de uma classe de pré-escolares de 6 anos, em dois momentos de ano letivo, foram solicitados a recontar a história de um livro de literatura infantil, optando por desenvolver a tarefa com ou sem a leitura prévia da história pela pesquisadora. Foi oferecida ajuda aos sujeitos que solicitaram ou demonstraram dificuldades em iniciar e/ou desenvolver a tarefa. A análise do desempenho de recontar dos sujeitos foi feita em três planos: 1) em relação à ausência ou presença de ajuda; 2) em relação à inclusão dos elementos das histórias; 3) em relação às categorias de tentativas de leitura emergente. Os principais resultados encontrados foram: a) os sujeitos apresentaram três categorias de desempenho – recontar sem ajuda, com pouca ajuda e com muita ajuda; b) entre os sujeitos que recontaram com ajuda, houve inclusão de mais elementos de forma incompleta, diferente ou omissão de elementos; c) houve diferenças significativas em relação às medidas de porcentagem de inclusão dos elementos da história entre os grupos com ajuda e sem ajuda; d) os sujeitos apresentaram as categorias de tentativas de leitura mais primárias do esquema evolutivo utilizado na análise. Conclui-se que: 1) o nível de ajuda pode ser tomado como indicador do domínio de um esquema de história pela criança; 2) o recontar com apoio e com orientação permitiu que as crianças incluíssem mais elementos das histórias do que o apontado pela literatura para essa faixa etária; 3) o esquema evolutivo utilizado na análise das tentativas de leitura mostrou-se promissor.

***A versão publicada no estado do conhecimento de educação infantil pode ser consultada por cd-room no período de 1983-1996, a atualização dos dados encontra-se subdividida entre 97-98 e 99-01, sendo que no período que corresponde aos anos de 1997-2001 encontram-se os dados disponíveis apenas no banco de dados do nee.

ANO DE 1997

VAREJÃO, Ana Maria Louzada. 1997. *A interação verbal no cotidiano da instituição de educação infantil: suas implicações no processo de apropriação do conhecimento*. Dissertação. PUC/ SP.

Analisa as implicações da interação verbal no processo de apropriação do conhecimento pela criança. As investigações tiveram uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, tendo sido realizadas em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Vitória (ES). Os sujeitos foram crianças que estavam frequentando o pré, bem como a professora da turma. Com base na premissa de que e por meio da linguagem que o indivíduo se constitui, busca subsídios teóricos na perspectiva sócio-histórica e constata que a maneira como a professora interage com as crianças se reflete no modo como as crianças interagem com seus pares: no discurso das crianças se concretiza a voz da professora. Verifica, também, que a criança começa a se ver pela palavra do outro e que a mesma penetra na vida intelectual daqueles que a cercam. Tais questões apontam para a necessidade de repensar as propostas pedagógicas de educação infantil, levando em conta aspectos que são essenciais para a formação da individualidade, onde as diferentes vozes possam se confrontar e, na multiplicidade de sentidos, se reencontrar, elevando o indivíduo para além da cotidianidade.

CADER, Fátima Ali Abdel. 1997. *Leitura e escrita na sala de aula: uma pesquisa de intervenção com crianças surdas*. Dissertação. UnB / Brasília.

Descreve e analisa etapas de um procedimento de ensino desenvolvido em uma escola pública do Estado de Goiás com crianças surdas na faixa etária de 4 a 12 anos de ambos os sexos. O procedimento de ensino foi desenvolvido como uma alternativa metodológica para o ensino da linguagem escrita junto a crianças surdas. O objetivo foi maximizar as possibilidades de aprendizagem da linguagem escrita, através do desenvolvimento de atividades que facilitassem modos de interação diversos dos sujeitos com os mediadores da linguagem escrita. Foi estruturado em três etapas. Na primeira procedeu-se a avaliação inicial, que constou de provas selecionadas, não-padronizadas, abrangendo as áreas: modalidade de linguagem usada na comunicação, coordenação motora ampla, esquema corporal, leitura, escrita e conceitos básicos relacionados às noções de raciocínio lógico-matemático. Na segunda procedeu-se ao desenvolvimento da intervenção de natureza Psicopedagogia, durante um período de 4 meses. Na terceira procedeu-se a avaliação do desempenho alcançado pelas crianças-sujeito após a intervenção, utilizando-se as mesmas provas da primeira etapa. Os resultados obtidos indicam um progresso relevante para todos os sujeitos - com história escolar ou não - entre a fase 1 e a fase 3 da intervenção. Os dados evidenciam ainda, que a intervenção permitiu às crianças com maior tempo de história escolar (8 anos), superarem a resistência, o desinteresse e o medo da linguagem. Compatível com a literatura especializada os dados comprovaram que as crianças surdas e ouvintes passam pelo mesmo processo de aquisição da leitura e da linguagem escrita sendo que, para criança surda, o ato de repetir, de falar errado, de pronunciar palavra faltando letras, de falar ou gesticular, ou ainda sinalizar sozinho, marca o caminho do desenvolvimento da comunicação. Da mesma forma, evidenciou-se a influência do estado emocional das crianças no seu processo de escolarização, bem como indica que a criança com problemas de comunicação apresenta um esquema corporal pobre. Finalmente, os resultados apontam para três aspectos particularmente relevantes para a questão da escolarização dos surdos. A primeira diz respeito à importância da linguagem de sinais enquanto reguladora do próprio comportamento, bem como a importância do uso por parte do professor da língua brasileira de sinais no exercício cotidiano de sua prática pedagógica. A segunda, refere-se à importância para os sujeitos surdos de interagir com o conteúdo de histórias como modo de apropriação dos significados culturais. A terceira, a importância da interdisciplinaridade como base da prática psicopedagógica cotidiana em sala de aula.

KETZER, Solange Medina. 1997. *Poesia e cognição infantil: em busca do desenvolvimento das potencialidades linguísticas em crianças pré-escolares*. TESE. PUC/RS.

Pesquisa-ação qualitativa que busca, através da valorização do gênero poético na pré-escola demonstrar que é possível desenvolver as potencialidades linguísticas de infantes em torno de cinco anos de idade. A base conceitual da pesquisa centra-se nas ideias de Howard Gardner sobre cognição humana que, associadas às de teóricos da educação e da literatura, apresentam respostas condizentes com as necessidades da pesquisa, que busca aproximar esses dois campos do conhecimento. A pesquisa se dividiu em três etapas: sondagem, observação e realização na prática. A análise dos dados coletados nas duas primeiras etapas mostra que o texto poético encontra-se praticamente ausente do currículo escolar. Na última etapa, momento de execução da proposta pedagógica fundamentada nos construtos teóricos que aproximam cognição e poesia, constata-se a importância do gênero poético como auxiliar no desenvolvimento do campo da linguagem. Apontam-se a partir da totalidade das ações, sugestões práticas que sirvam de suporte para ações pedagógicas indicadas para esse fim.

FERREIRA, Valéria Silva. 1997. *Desenho e escrita: relações na construção da escrita alfabética*. Dissertação. UFPR/PR.

Verifica-se a relação entre desenho e escrita nos momentos iniciais da aquisição da escrita alfabética de crianças em idade pré-escolar. Examina-se a hipótese de que o desenho tem algum tipo de relação com o desenvolvimento do sistema de escrita e que essa relação pode ser descrita qualitativamente. A pesquisa foi feita na pré-escola do Colégio de Aplicação da UNIVALI-Universidade do Vale de Itajaí. O estudo, em corte transversal, foi realizado com crianças de três faixas etárias, com limites inferiores de 2, 4, 6 anos. Os resultados analisados apontam para a existência de uma relação interessante de proximidade física entre desenho e escrita, durante o período em que a criança começa a reconhecer que há uma outra forma gráfica que expressa as coisas que ela desenha. Algumas implicações pedagógicas para a educação pré-escolar são discutidas a partir da relação encontrada.

ANO DE 1998

SILVA, Joseane Santos. 1998. *A literatura infantil na pré-escola: formação de leitores e formação do professor*. Dissertação. UFMA/MA.

O trabalho reflete sobre o papel da literatura infantil na formação inicial do leitor e da formação continuada do professor de pré-escola. Ao privilegiar os dois sujeitos desse processo, pretendeu-se comprovar que é possível a criança vivenciar experiências significativas de leitura, a partir da alfabetização, desde que o professor redimensione sua história de leitura e, consequentemente, transforme sua prática. Partindo do relato de uma proposta pedagógica, desenvolvida na Universidade Integrada Monsenhor Clovis Vidigal, Caxias-MA, no ano 1997, que teve como suporte um referencial teórico sobre leitura, literatura infantil e um acervo de obras literárias, pode-se evidenciar a relevância da mediação entre leitor, e o livro destinado ao público infantil. A possível relação entre literatura infantil/leitura prazer reside no aspecto lúdico da linguagem literária que suscita o imaginário e possibilita a fruição dos vários sentidos de que o texto é detentor. Nessa perspectiva todas as atividades de linguagem colocadas em prática, nessa experiência, teve como eixo desencadeador o livro de literatura infantil, de modo que propiciasse às crianças se tornarem alfabetizadas e leitoras, ao mesmo tempo. Esse trabalho enfatiza, pois, dois momentos que se completam. O trabalho com as crianças, isto é, o processo de recepção das obras literárias, seus questionamentos, suas interferências e as relações entre o lido e o vivido; e o trabalho com professores, denominado de processo de instrumentalização, ou seja, as leituras realizadas, as dificuldades e as conquistas que permearam a nossa caminhada de leitura.

SILVA, Márcia Regina Goulart da. 1998. *O computador e a alfabetização: análise de concepções subjacentes*. Dissertação. UFSC/ SC.

Esta dissertação resulta de um trabalho de pesquisa que buscou fundamentalmente discutir as concepções pedagógicas subjacentes nos softwares educativos destinados à alfabetização de crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos). A pesquisa teve três momentos distintos: a apropriação do conhecimento técnico necessário para a utilização do computador, a organização de um banco de dados onde se encontram cadastradas informações sobre softwares destinados a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos e uma intensa pesquisa bibliográfica que proporcionou compreender mais acuradamente o processo de aquisição da leitura e da escrita. O impulso inicial para a realização desta pesquisa foi dado a partir do trabalho desenvolvido pelo grupo "Interação Criança/Computador" do Núcleo de Estudos em Educação de 0 a 6 anos (NEE 0a6) da Universidade Federal de Santa Catarina, que tem como principal objetivo pesquisar e analisar as interações possíveis e existentes entre a criança e o computador. No decorrer das pesquisas desenvolvidas por este grupo, um fato apresentou-se como bastante significativo: a quantidade de softwares que se propunham a alfabetizar ou a contribuir para a alfabetização de crianças na pré-escola (4 a 6 anos) ou até com menos idade. Esse fato gerou a necessidade de verificar o que tais programas traziam de inovador no que dizia respeito a alfabetização de crianças pequenas. O presente trabalho teve como objetivo aprofundar a pesquisa nesta área, aliando informática à alfabetização. O trabalho teve como uma das diretrizes básicas analisar criticamente as concepções pedagógicas subjacentes a estes softwares. Entre as questões que nortearam a pesquisa, pode-se citar: As concepções pedagógicas seriam tão inovadoras quanto o computador na educação? Alfabetiza-se na pré-escola? O que é alfabetização? Neste trabalho, são apresentados os resultados desta pesquisa.

FRISON, Tatiana F. 1998. *Eu estava procurando um nome...* dissertação. UFF/ RJ.

Estuda a concepção alfabetizadora que condiciona a prática do professor, partindo da experiência da própria autora como professora no nível pré-escolar e nos cursos de formação docente. Utiliza Bakhtin para embasar a idéia de que a ciência humana não se refere a um objeto mudo, mas ao homem e sua especificidade. Examina as opiniões de dez professoras para entender essa concepção, condicionada pela história e seu contexto. Percebe as preocupações docentes na busca de um método para ensinar a lecto-escritura e a reivindicação por maior liberdade para efetivação de uma prática criativa. Aborda os conceitos pertinentes a educação, como alfabetização, presentes nos discursos analisados. Constatou, assim, que a lecto-escritura limita esta prática a codificar e a decodificar fonemas e grafemas próprios da atividade pedagógica, em detrimento da palavra alfabetização, que pretende caracterizar uma prática exclusivamente andragógica.

ANO DE 1999

GALVÃO, Maria das Graças Cardoso M. 1999. *Emília no país da gramática ou a língua que falta: alternativas metodológicas para o ensino da língua materna na alfabetização*. Dissertação. UFBA/ BA.

Neste trabalho procuramos demonstrar que a literatura infantil, o jogo, a música, o brinquedo podem ser instrumento pedagógico/alternativas metodológicas extremamente relevantes durante todo o período que antecede um processo formal de alfabetização na educação infantil bem como durante a alfabetização propriamente dita, aqui concebida como um período em que se inicia para criança um reconhecimento mais sistemático das correspondências som- grafia através de palavras escolhidas dentro de um contexto. conduzidas nesta perspectiva, a alfabetização se transforma num processo que vai além do desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação, abrangendo também o estímulo à aquisição de um estilo de linguagem que pode ser extremamente importante para encontrar "a língua que falta". os aspectos do desenvolvimento da língua escrita pela criança aqui salientados e as sugestões pedagógicas levantadas poderão servir de base para um redirecionamento da prática pedagógica na alfabetização e para uma revisão do papel que a educação infantil poderá vir a ter no ensino da língua materna.

YASUDA, Ana Maria Bonato Garcez. 1999. *Poesia e alfabetização. (estudo sobre o batalhão das letras- de Mário Quintana e Pare no P da poesia de Elza B.)*. dissertação. USP/ SP.

Análise dos livros de poesia para criança, O batalhão das letras, de Mário Quintana, e Pare no P da Poesia, de Elza Beatriz Von Döllinger de Araújo, e da relação entre os poemas e suas ilustrações. Ao final da análise estabelece uma breve comparação entre as duas obras, e em que podem contribuir para a formação de leitores de poesia. A partir de uma pequena pesquisa de campo, relata e analisa a mediação da leitura destas obras na escola. Conclui que, como a formação de leitores de poesia passa pela mediação de professores, em princípio, seria preciso que estes mediadores cultivassem o gosto pela leitura de poemas; e que seria necessário sensibilizar estes mediadores para a importância da emoção estética na formação do ser humano; e de como a linguagem do poema pode contribuir para que a criança compreenda a língua escrita como um sistema de representação.

ANO DE 2000

PINHEIRO, Francisca N. de Oliveira. 2000. *Pra que serve ler? As crianças respondem*. Dissertação. UFC/ CE.

A pesquisa apresentada neste trabalho tem como objetivo dar uma visão ampla dos problemas escolares relacionados com a leitura nos períodos que antecem e em que acontecem a alfabetização escolar. Para que serve ler? - as crianças respondem invadiu o cotidiano escolar para conversar com as crianças e entender o que elas sabem sobre leitura. A leitura, na perspectiva desse estudo, salta os muros da escola e chega às ruas e às casas das crianças, que, numa abordagem funcional, não permite conceber a leitura como um instrumento meramente escolar: ela é tudo que se pode ler por onde passamos. As crianças incorporam a visão de mundo restrita à escola: embora compreendam que há muita coisa para ser lida no mundo, parece que o que realmente importa é o que está escrito no material que a escola oferece. As respostas das crianças sobre a funcionalidade da leitura permitem dar indicadores de problemas que podem ser corrigidos, permitem encontrar propostas que trariam a leitura do mundo para dentro da escola. Mais que isso, as crianças responderam que só assim a leitura faz sentido e pode tornar a escola verdadeiramente útil.

GONÇALVES, Alba Lúcia. 2000. *O discurso construtivista e a organização do trabalho no cotidiano das classes de pré-escola*. Dissertação. UFBA/ BA.

Situando-se no campo da formação de professores, o presente estudo teve como objetivo avaliar a consistência entre concepções teóricas e práticas pedagógicas entre professores da pré-escola, considerando a notória influência das teorias construtivistas sobre os modelos pedagógicos adotados nos sistemas locais de ensino. Um total de 38 professoras de pré-escola, provenientes de 27 escolas do município de Itabuna, participaram da pesquisa. Um questionário com questões abertas e fechadas foi aplicado, visando coletar informações demográficas, relativas à formação e atuação profissionais e, especialmente, sobre suas concepções quanto à infância, educação infantil, escolha da profissão e participação das famílias na educação escolar. Desta amostra, foi retirada intencionalmente uma subamostra de cinco professoras mais identificadas com os modelos educacionais construtivistas. Sete sessões de observação sistemática de cerca de três horas cada, foram realizadas durante o semestre letivo, registrando-se todas as atividades das professoras e alunos. Foram computadas as frequências de categorias de ações das professoras, relativas a alguns critérios definidores dos modelos construtivistas: tratamento do erro, informação de conceitos, além de uma análise qualitativa dos procedimentos adotados pelas professoras em situações selecionadas. Os resultados encontrados mostraram que as professoras aderem ao discurso construtivista, mais ainda de forma vaga e frequentemente inconsistente. Suas práticas pedagógicas dificilmente podem ser consideradas construtivistas; em vez disso, permanecem as práticas tradicionalistas de educação, com ênfase em estilos de ensino repetitivos e mecânicos, conservando-se a visão da pré-escola como etapa preparatória para a alfabetização. Esses resultados são discutidos à luz da hipótese de que as políticas de formação de professores no município, tal como no nível nacional, basearam-se em estratégias deficientes, não construtivistas elas mesmas, resultando na adoção de um modelo educacional tomado superficialmente, como artigo de fé. São discutidas as implicações desses resultados para a realidade da pré-escola no município.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. 2000. *Linguagens geradoras: uma proposta de seleção e articulação dos conteúdos em educação infantil*. Dissertação. PUC/ SP.

Como descobrir os conteúdos programáticos mais significativos às crianças, escola de educação infantil? A resposta que apresento neste trabalho é: através das linguagens geradoras, ou seja, através do diálogo entre professor e aluno, entendidos como sujeitos-leitores e objeto-linguagem um do outro. Linguagens geradoras é um jeito de ler, é uma estratégia de rastreamento e articulação, do professor, para identificar os conteúdos programáticos mais significativos da vida das crianças na escola de educação infantil. Em outras palavras, linguagens geradoras é uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. E nesta proposta, conteúdos significativos são entendidos como linguagens, como saberes instrumentais, saberes de práticas de si, de práticas de autoconstituição, de compreensão e expressão de si, de demarcação e exercício da possibilidade de intervenção em si e no mundo. A expressão linguagens geradoras pretende-se um recorte, uma síntese, uma resignificação e uma homenagem a dois autores que influenciaram sobremaneira a produção desta proposta de seleção e articulação de conteúdos programáticos em educação infantil - Paulo Freire e Charles Sanders Peirce -, na medida em que surge do cruzamento entre a concepção de linguagem, de Charles Sanders Peirce, e a concepção de temas geradores, de Paulo Freire. Metodologicamente, dois caminhos foram percorridos: 1) o resgate de vinte propostas curriculares, de autores brasileiros, para a educação infantil, publicadas nas décadas de 80 e 90, e nelas, a identificação e análise da concepção de conteúdos programático e da seleção e articulação dos conteúdos arrolados em cada uma delas, além da identificação e análise da concepção de linguagem; 2) a seleção, resignificação e articulação de aspectos das teorias de Paulo Freire e de Charles Sanders Peirce. A teoria de Paulo Freire, porque venho estudando há bastante tempo e a ela me referindo em trabalhos anteriores, aparece concisa neste trabalho, porém, sedimentando as contribuições deste autor ao longo de minha produção teórico-prática. A Semiótica de Peirce, ao contrário, por ser praticamente desconhecida pela educação infantil brasileira - e por ser a primeira vez que a ele me refiro em uma produção teórica -, será aqui apresentada mais extensa e pormenorizadamente, ainda que apenas em uma pequena parte de sua extensão. As contribuições deste exercício, no campo teórico, se fazem no sentido da resignificação das concepções de conteúdo programático e linguagem e, no campo das práticas, no sentido de colocar a serviço do professor uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.

MACHADO, Roselia Costa de Castro. 2000. *Avaliação do interesse e do desempenho da criança na leitura*. Dissertação. UFF/ RJ.

O objetivo deste trabalho foi avaliar o interesse e o desempenho das crianças na leitura que participaram do projeto de leitura desenvolvido pela biblioteca infantil Rachel de Queiroz no SESC de Fortaleza. Para este estudo foram entrevistadas 16 crianças, seus pais e professores. O referencial teórico utilizado foi a fenomenologia, pois queríamos buscar nas próprias pessoas as respostas para as perguntas levantadas sobre interesse e desempenho na leitura. Para compreender o desenvolvimento do interesse, buscamos em Gadamer o conceito de compreensão, especificamente a compreensão do texto. Os dados coletados foram analisados quantitativamente e qualitativamente. Na análise quantitativa, verificamos 21 variáveis que poderiam interferir no desempenho da leitura. Na qualitativa, investigamos o conhecimento dos professores em relação à leitura e a percepção destes em relação às crianças investigadas. Os resultados encontrados apresentam interferência das variáveis no desempenho da leitura e pouco conhecimento dos professores em relação ao trabalho da leitura com as crianças.

ANO DE 2001

FREITAS, Alessandra Cardoso de. 2001. *Os filhos da carochinha: a contribuição da literatura na estrutura da linguagem em crianças de educação infantil*. Dissertação. URN/ RN.

Esta dissertação objetiva estudar a contribuição da produção de reconto de histórias, do gênero contos de fadas, na estruturação da linguagem em crianças de educação infantil. Entendemos como reconto de histórias uma modalidade de produção textual, que pode ser oral, gráfica ou escrita, na qual o sujeito (re)constrói o sentido de uma história recém

narrada, retomando o seu conteúdo e o modo de organização das informações, fazendo uso de funções cognitivas em condições de mediação pela professora-pesquisadora. O estudo, de natureza qualitativa, do tipo etnográfico, foi realizado junto a uma turma de alfabetização de uma escola pública do município de Natal -RN. Participaram da investigação 23 alunos, sendo 13 meninas e 10 meninos, na faixa etária de 5 a 6 anos de idade. O processo de coleta de dados, desenvolvido durante o ano letivo de 2000, constou de duas etapas: observação exploratória e observação participante. A etapa de aulas de observação participante ocorreu no período de 18 de outubro a 14 de dezembro de 2000. Foram realizadas 10 aulas, nas quais utilizamos estratégias de contação e produção de recontos de história, coletivos ou individuais, conforme os procedimentos metodológicos da experiência da leitura por andaime. O registro dos dados foi efetivado por meio de anotações e gravações em áudio e vídeo. O corpus de análise consta da produção coletiva de dois recontos de histórias, um oral e outro escrito, e do acompanhamento das produções de um dos sujeitos da pesquisa. Os recontos são analisados considerando três princípios norteadores: a operação de transformação do texto escrito oralizado em texto oral, a escrita colaborativa e a relação entre a linguagem visual e a verbal. A reflexão sobre os recontos de histórias demonstra que a ação de recontar permite contribuições relevantes à estruturação da linguagem em crianças de educação infantil, dentre as quais podemos citar: a dinâmica de construção de sentido, mediante a articulação entre a linguagem oral, escrita e imagética; a interação e a negociação de idéias dos sujeitos entre si e desses com a professora-pesquisadora; a estrutura de apoio à composição textual, que emerge no trabalho coletivo com a palavra; o exercício da escrita colaborativa como procedimento que integra simultaneamente as estratégias de formulação textual e o uso da escrita alfabética em contexto significativo; a ampliação do número de informações recordadas em relação à história contada; a reflexão sobre o discurso narrativo e o encontro do aluno com a linguagem literária.

TESES

ANO DE 1992

MARINOTTI, Miriam. 1992. *Análise de relações entre habilidades lingüísticas, estratégias de solução de problemas e desempenho acadêmico em crianças de pré-escola e 1º grau*. São Paulo. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Analisa as relações entre habilidades lingüísticas, estratégias de solução de problemas e desempenho acadêmico em crianças de pré-escola e de primeiro grau. Foram incluídas na amostra crianças que apresentavam comprometimentos lingüísticos e que eram submetidas a atendimento especializado (fonoaudiológico, psicopedagógico ou psicológico), bem como crianças que não se encontravam em atendimento. A pesquisa constou da apresentação às crianças de um conjunto de situações-problema que diferiam entre si em vários aspectos: problemas predominantemente verbais ou não-verbais, mais ou menos estruturados e semelhantes ou distintos daqueles comumente utilizados pela escola. Durante toda a fase de coleta de dados, a pesquisadora manteve interações constantes com as crianças, fosse para ajudá-las a chegar à solução dos problemas quando recomendações terapêuticas o recomendavam, fosse para obter dados adicionais relevantes para a análise. A análise dos dados, portanto, abrangeu não apenas o desempenho das crianças, mas também a atuação da pesquisadora junto às mesmas. Procedeu-se a uma análise qualitativa dos dados, tentando focar as relações entre cognição e linguagem sob vários prismas, tais como relações entre diferentes dimensões lingüísticas (aspectos fonológicos, semânticos, sintáticos e domínio do código alfabético), estratégias de solução de problemas e desempenho acadêmico. Foram também analisadas relações entre as diferentes dimensões lingüísticas entre si e entre diversas modalidades lingüísticas (linguagem aberta X linguagem encoberta; linguagem verbal X linguagem matemática, etc.). A partir dessa análise, foram derivadas implicações teórico-metodológicas e educacionais dos dados obtidos e das conclusões deles oriundas.